

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GENEVIÈVE POULIN

LA PÉDAGOGIE DE LA COOPÉRATION EN ENSEIGNEMENT
DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE : REPRÉSENTATIONS
ET PRATIQUES D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

OCTOBRE 2007

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

Une bonne connaissance de l'anglais est un atout pour les jeunes tant au niveau professionnel que culturel. Pourtant, les élèves du secondaire ne manifestent pas toujours beaucoup d'intérêt face à leur cours d'anglais. Il est également possible de constater que leur capacité d'expression orale est faible, et ce, même à la fin de leurs études secondaires. La pédagogie de la coopération dans une classe d'anglais langue seconde est une des alternatives intéressantes, surtout si les apprentissages sont contextualisés, afin de pallier le manque de sens accordé par les élèves aux savoirs scolaires, d'augmenter la capacité d'expression orale et de susciter l'émergence des conflits sociocognitifs pour permettre la coconstruction des savoirs.

Le présent projet s'intéresse à la compréhension que des enseignants d'anglais langue seconde du secondaire ont de la pédagogie de la coopération. Il s'intéresse également à leurs façons de mettre en oeuvre une telle pédagogie dans leurs classes, notamment en ce qui a trait à la contextualisation des apprentissages, aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs.

La question de recherche se formule ainsi : « Quelle est la compréhension qu'ont des enseignants d'anglais langue seconde du secondaire de la pédagogie de la coopération et comment mettent-ils ce type de pédagogie en oeuvre dans leurs classes? »

La recherche est qualitative. Trois études de cas d'enseignants d'anglais langue seconde au secondaire utilisant la pédagogie de la coopération sont réalisées avec, comme instruments de collecte de données, des entrevues avec les enseignants, des observations en classe et des entrevues collectives avec des élèves.

Les résultats révèlent, entre autres, que la pédagogie de la coopération est parfois appliquée en classe sans tenir compte des conflits sociocognitifs et de la coconstruction des savoirs, mais que la contextualisation des apprentissages est une préoccupation

majeure de la part des trois enseignants. Les résultats indiquent aussi que la communication orale a une place importante dans les classes des enseignants. Enfin, ils montrent que des dérives surviennent parfois lors du travail coopératif, d'où l'importance d'en comprendre les fondements théoriques et de mettre en place certaines conditions essentielles.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	vi
REMERCIEMENTS	vii
INTRODUCTION	1
 Chapitre 1 : PROBLÉMATIQUE	 3
1.1 Intérêt de recherche	3
1.2 Identification du problème	4
1.3 Importance de la recherche	9
1.4 Question de recherche.....	11
 Chapitre 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	 12
2.1 Apprentissage d'une langue seconde	12
2.2 Enseignement d'une langue seconde	15
2.2.1 Historique	15
2.2.2 Approche communicative	16
2.2.3 Activités contextualisées.....	17
2.3 Pédagogie de la coopération	19
2.3.1 Fondements	19
2.3.1.1 Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs.....	20
2.3.2 Caractéristiques de la mise	
en œuvre de la pédagogie de la coopération	23
2.3.3 Conditions favorables à sa mise en oeuvre.....	24
2.3.4 Mise en oeuvre	26
2.3.4.1 Diverses méthodes.....	26
2.3.4.2 Attribution de rôles aux élèves	27
2.3.4.3 Rôle de l'enseignant	29
2.3.5 Avantages.....	31
2.3.5 Limites et moyens de les contrer.....	33
2.4 Liens entre les concepts	35
2.5 Objectifs de recherche.....	38

Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE..... 39

3.1	Type de recherche	39
3.2	Participants.....	40
3.3	Collecte des données.....	41
3.3.1	Observations en classe	42
3.3.2	Entrevues individuelles.....	43
3.3.3	Entrevues collectives.....	43
3.4	Traitement des données.....	44

Chapitre 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS 46

4.1	Le cas de Benoît.....	46
4.1.1	Selon l'entrevue individuelle	47
4.1.1.1	Représentations de son enseignement de l'anglais langue seconde.....	47
4.1.1.2	Représentations de la pédagogie de la coopération	50
4.1.2	Selon les observations	55
4.1.2.1	Points saillants	56
4.1.2.2	Contextualisation des apprentissages	57
4.1.2.3	Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs.....	57
4.1.3	Selon l'entrevue collective avec les élèves.....	58
4.1.3.1	Représentations de l'apprentissage de l'anglais langue seconde.....	58
4.1.3.2	Représentations de la pédagogie de la coopération	59
4.1.4	Selon les trois sources de données.....	62
4.2	Le cas de Pascale.....	64
4.2.1	Selon l'entrevue individuelle	64
4.2.1.1	Représentations de son enseignement de l'anglais langue seconde.....	64
4.2.1.2	Représentations de la pédagogie de la coopération	67
4.2.2	Selon les observations.....	71
4.2.2.1	Points saillants	72
4.2.2.2	Contextualisation des apprentissages	74
4.2.2.3	Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs.....	74
4.2.3	Selon l'entrevue collective avec les élèves.....	74
4.2.3.1	Représentations de l'apprentissage de l'anglais langue seconde.....	75
4.2.3.2	Représentations de la pédagogie de la coopération	75
4.2.4	Selon les trois sources de données.....	77
4.3	Le cas de Francis.....	79
4.3.1	Selon l'entrevue individuelle	79
4.3.1.1	Représentations de son enseignement de l'anglais langue seconde.....	79

4.3.1.2	Représentations de la pédagogie de la coopération	81
4.3.2	Selon les observations.....	85
4.3.2.1	Points saillants	85
4.3.2.2	Contextualisation des apprentissages	86
4.3.2.3	Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs.....	87
4.3.3	Selon l'entrevue collective avec les élèves.....	87
4.3.3.1	Représentations de l'apprentissage de l'anglais langue seconde.....	87
4.3.3.2	Représentations de la pédagogie de la coopération	88
4.3.4	Selon les trois sources de données.....	90
4.4	Synthèse des résultats.....	92
4.4.1	Lors des observations en classe	92
4.4.2	Lors des entrevues individuelles avec les enseignants.....	94
Chapitre 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		95
5.1	L'importance de la communication orale en classe	95
5.2	La contextualisation des apprentissages.....	96
5.3	Une compréhension partielle des conflits sociocognitifs et de la coconstruction des savoirs.....	97
5.4	La mise en oeuvre	101
5.4.1	Une application parfois incomplète	101
5.4.2	Les dérives à éviter	103
CONCLUSION		107
RÉFÉRENCES.....		110
APPENDICES		118
Appendice A	Formulaire de consentement de l'enseignant	119
Appendice B	Formulaire de consentement de l'élève	121
Appendice C	Canevas d'entrevue avec l'enseignant.....	123
Appendice D	Canevas d'entrevue avec les élèves.....	126
Appendice E	Codes de l'entrevue avec l'enseignant	129
Appendice F	Grille d'observations en classe	131
Appendice G	Sous-dimensions de la grille d'observations	135
Appendice H	Activité « Portrait of a Dream School »	137
Appendice I	Activité « Fruits and Vegetables ».....	139

Liste des tableaux et figures

Figure 1	Concepts liés à la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde au secondaire.....	36
Figure 2	Points de convergence relatifs à la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde chez Benoît.....	62
Figure 3	Points de convergence relatifs à la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde chez Pascale.....	77
Figure 4	Points de convergence relatifs à la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde chez Francis.....	90
Tableau 1	Mise en tableau des observations	93

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier ma directrice de recherche, Christine Lebel, et ma codirectrice Liliane Portelance pour leur expertise, leurs précieux conseils et tout le temps qu'elles ont investi pour la lecture de ce travail.

Je remercie également les enseignants et les élèves ayant participé à cette recherche pour leur générosité et leur collaboration.

J'aimerais remercier particulièrement les étudiants et étudiantes à la maîtrise que j'ai côtoyés et avec qui j'ai eu des discussions des plus enrichissantes ainsi que ma famille et mes amis pour leur encouragements au cours de la réalisation de ce long projet.

Enfin, je dédie cet ouvrage à tous les enseignants et aux élèves ayant contribué à l'évolution de mon cheminement en tant qu'enseignante...

INTRODUCTION

Les défis liés à l'éducation des jeunes d'aujourd'hui sont de plus en plus exigeants (Gouvernement du Québec, 2004). En effet, les élèves du secondaire manquent parfois de motivation et ils n'investissent pas toujours d'efforts à l'école. Ajoutons qu'ils évoluent dans un contexte social complexe et changeant, ce qui nécessite des ajustements constants dans les pratiques des enseignants. Pour améliorer la situation, il faut que ceux-ci utilisent des méthodes d'enseignement qui proposent des activités significatives impliquant un investissement cognitif et affectif importants de la part des élèves (Perrenoud, 1995). Il existe quelques types de pédagogie dans ce courant de pensée, mais celui qui nous intéresse plus particulièrement est la pédagogie de la coopération.

Plus précisément, nous nous intéressons aux représentations et aux pratiques d'enseignants d'anglais langue seconde du secondaire relatives à la pédagogie de la coopération dans leurs classes. Les objectifs de la recherche sont de décrire les représentations que des enseignants ont de l'enseignement de l'anglais langue seconde, notamment en ce qui a trait à la contextualisation des apprentissages, de connaître et comprendre les représentations qu'ils ont de la pédagogie de la coopération, notamment en ce qui a trait aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs et d'identifier les stratégies qu'ils utilisent pour mettre en œuvre ce type de pédagogie dans leurs classes.

Notre étude est composée de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, le contexte du problème, la pertinence de l'étude et la question de recherche sont identifiés. Le deuxième chapitre est consacré au cadre de référence. Le troisième chapitre présente la méthode utilisée pour atteindre les objectifs de la recherche en précisant le type de recherche, les caractéristiques des participants, les instruments de collecte de données ainsi que le processus de traitement des données. Le quatrième chapitre met en évidence les résultats obtenus. Dans le cinquième chapitre, les résultats sont interprétés. Enfin,

une conclusion résume les principaux résultats de l'étude, les apports et les limites de la recherche ainsi que des pistes de recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Intérêt de recherche

J'ai toujours été intéressée par les langues et je me suis souvent questionnée sur la meilleure façon d'enseigner une langue seconde. Mon expérience d'élève m'a démontré que ce n'est pas seulement en faisant de la grammaire et en remplissant des feuilles de vocabulaire qu'on devient capable de s'exprimer dans une langue seconde, au contraire! L'enseignement trop livresque d'une langue seconde devient vite ennuyeux. Je crois plutôt que les activités permettant de pratiquer l'expression orale dans la classe sont essentielles.

En tant qu'enseignante d'anglais langue seconde au secondaire depuis quelques années, je suis préoccupée par le peu d'heures accordées à l'enseignement de cette matière scolaire et par le fait que, même à la fin de leurs études secondaires, les élèves ne maîtrisent pas l'expression orale. Je me demande comment il serait possible de maximiser leurs apprentissages et comment faire en sorte que leur motivation à apprendre l'anglais augmente. J'estime que l'utilisation de la pédagogie de la coopération est une des alternatives pertinentes puisqu'elle me semble stimulante et intéressante pour les élèves. Pour l'avoir utilisée dans mes classes d'anglais et également lors de mon travail de monitrice de français langue seconde, je considère que la pédagogie de la coopération est fort valable, malgré certaines difficultés que je rencontre en tentant de l'appliquer. Ceci m'amène à me demander comment la pédagogie de la coopération est comprise et appliquée par des enseignants d'anglais langue seconde.

1.2 Identification du problème

La maîtrise de l'anglais est incontournable dans une société qui évolue dans un contexte de mondialisation (Gouvernement du Québec, 2004). Pour les Québécois francophones, bien connaître l'anglais permet de communiquer avec des gens qui s'expriment en anglais au Québec, au Canada et partout dans le monde. Cela donne aussi accès à la richesse de l'information et du divertissement disponibles dans les médias anglophones, dont les magazines, la radio, la télévision et l'Internet. Ajoutons que l'anglais est la langue la plus répandue dans le monde. Il demeure donc un atout pour les jeunes d'être capables de parler anglais en vue de leur emploi futur, ne serait-ce que pour rehausser leur niveau de compétence et, possiblement, leur capacité d'insertion sur la scène internationale. De plus, la connaissance d'une autre langue, en l'occurrence l'anglais, permet de connaître indirectement la culture d'une autre communauté, contribuant ainsi à diminuer l'intolérance, les stéréotypes et les risques de choc culturel (Gouvernement du Québec, 2004).

Cela dit, selon les données de Statistique Canada (2001)¹, seulement 30% des francophones du Québec sont bilingues². L'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ, 2004) précise que la majorité des jeunes Québécois ne possède pas un niveau fonctionnel de communication en langue anglaise. En réalité, la maîtrise d'une langue seconde telle que l'anglais requiert environ 5 000 heures d'apprentissage et la connaissance élémentaire de cette langue, 1 200 heures (Lightbown, 1999). Avant septembre 2006, date de la modification de la loi de l'Instruction publique³ ayant pour effet de faire commencer l'apprentissage de l'anglais en première année du primaire, l'élève accumulait 144 heures d'étude de l'anglais au primaire et 500 heures au

¹ Les données de la recension de 2006 ne sont actuellement pas disponibles. Elles devraient l'être à la fin de l'année 2007.

² Le pourcentage varie de région en région. Par exemple, à Trois-Rivières, le taux de bilinguisme (2001) est d'environ 26%, à Québec, il est d'environ 33%, alors qu'à Montréal, il est de 53%.

³ *Règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Loi sur l'Instruction publique (L.R.Q., c.1-13.3, a.447), art. 22. (Gouvernement du Québec, 2006).

secondaire. Ces heures étaient réparties sur neuf ans. Dans le contexte scolaire actuel (2007), l'élève aura accumulé 324 heures d'étude de l'anglais à la fin du primaire et 500 heures à la fin du secondaire⁴ pour un total de 824 heures. Ces heures sont réparties sur un total de onze ans. Le nombre total d'heures au primaire et au secondaire passe donc de 644 à 824, ce qui représente une amélioration. Toutefois, les élèves sont encore loin des 1 200 heures nécessaires pour être capables de développer une connaissance élémentaire de la langue anglaise. Ajoutons à cela que, selon Lightbown (1999), l'étalement des heures d'apprentissage sur une longue période ne donne pas de résultats significatifs.

L'immersion est sans contredit le meilleur moyen pour apprendre une langue seconde et surtout pour permettre aux élèves de s'exprimer de façon fluide dans cette langue (Blanc et Hamers, 2000). Cependant, les régions québécoises à l'extérieur de Montréal sont toutes majoritairement francophones et n'offrent pas de réelles possibilités de pratiquer l'anglais en dehors de la classe. Les programmes de « bain linguistique » au primaire également appelés « anglais intensif » sont très prometteurs (Blanc et Hamers, 2000), mais ce n'est qu'une minorité des élèves qui y a accès au Québec (SPEAQ⁵, 2001).

Étant donné les particularités du contexte sociopolitique québécois, les parents et la société québécoise, via les médias et le monde politique, n'encouragent pas toujours les jeunes à faire l'apprentissage de l'anglais (Gazaille, 2001). Ainsi, le contexte est tel que les idées politiques de la population freinent parfois le goût des jeunes pour l'apprentissage de l'anglais. Cette situation se traduit même par le fait que certains francophones ne veulent pas investir d'efforts dans l'apprentissage de la langue anglaise. Il importe également de souligner que, bien que l'anglais soit considéré comme une matière de base, on lui accorde moins de crédits qu'au français et aux mathématiques

⁴ Il s'agit du parcours d'anglais régulier. Les élèves inscrits à des programmes de concentration anglais ou d'anglais intensif ont plus d'heures d'étude de l'anglais.

⁵ Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais au Québec.

pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, ce qui peut avoir un effet négatif sur la motivation des élèves. De plus, la complexité de la structure organisationnelle du secondaire, les méthodes pédagogiques parfois plus ou moins efficaces, le nombre élevé d'élèves dans les classes, l'hétérogénéité des groupes, le manque de concertation entre les enseignants, les lacunes de leur formation continue et les restrictions budgétaires sont en partie la source des problèmes relatifs à l'apprentissage de l'anglais au Québec (SPEAQ, 2001). Ces facteurs peuvent expliquer le fait que l'enseignement de l'anglais au secondaire ne donne pas les résultats escomptés.

Par l'objet de cette recherche, nous allons nous pencher sur l'un de ces facteurs. Il s'agit des méthodes utilisées en classe. À ce sujet, il est possible de se demander quelles méthodes auraient avantage à être utilisées dans des classes d'anglais du secondaire pour augmenter l'intérêt des élèves pour l'apprentissage de l'anglais, améliorer leur capacité d'expression orale et permettre la coconstruction de savoirs. Il existe quelques méthodes pouvant aller dans ce sens comme la pédagogie par projets ou l'enseignement stratégique, mais celle qui nous intéresse plus particulièrement est la pédagogie de la coopération. Pour définir brièvement en quoi elle consiste, il s'agit d'une pédagogie faisant appel à l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire que les élèves travaillent ensemble pour atteindre un but commun (Johnson & Johnson 1994). Faisons un survol des caractéristiques de cette pédagogie pour comprendre ce qui en est.

Telle que mise en évidence par plusieurs auteurs, dont Johnson et Johnson (1989, 1992, 1994, 1999), Slavin (1983), Kagan (1995), Giannas (2001) et Cohen (1994), la pédagogie de la coopération⁶ favorise, en plus de la réussite scolaire, l'interdépendance positive, la responsabilisation, l'acquisition des habiletés coopératives et la réflexion critique, des habiletés particulièrement importantes à développer chez les publics

⁶ Son appellation varie d'un auteur à l'autre. Howden & Kopiec, (2000) la nomment pédagogie coopérative; Cohen, (1994) et Cyr (1996) utilisent l'expression pédagogie de la coopération; Johnson et Johnson (1989), Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone et Howden, 1996) et Baudrit (2005) parlent pour leur part d'apprentissage coopératif ou « cooperative learning ». Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour la dénomination « pédagogie de la coopération » puisque cette appellation indique le rôle important des enseignants dans la mise en œuvre de ce type de pédagogie.

d'élèves hétérogènes d'aujourd'hui (Develay, 2004). La pédagogie de la coopération semble aussi constituer une alternative pour contrecarrer le problème de l'absence de sens des apprentissages proposés par l'enseignant et conséquemment celui de la démotivation des élèves face à l'apprentissage de l'anglais langue seconde. De plus, la pédagogie de la coopération favorise davantage la communication orale puisque, étant donné les interactions nécessaires pour réaliser les tâches, les élèves ont la chance de s'exercer à parler. Conséquemment, ils ont un rôle plus actif intellectuellement, ce qui semble plus prometteur au point de vue de leurs apprentissages (Develay, 2004; Héraud & Prouchet, 1999). D'ailleurs, quelques recherches effectuées dans des classes d'anglais langue seconde ont démontré que la pédagogie de la coopération en favorisait l'apprentissage (Liang, Mohan & Early, 1998; Giannas, 2001).

En bref, l'utilisation de la pédagogie de la coopération en classe semble pertinente d'autant plus qu'elle s'inscrit dans les orientations de la réforme actuelle de l'éducation au Québec (Gouvernement du Québec, 2004) et de l'approche communicative dont il est question depuis quelques années au Québec et partout ailleurs dans le monde (Giannas, 2001).

Cela dit, certains enseignants d'anglais langue seconde du secondaire résistent à l'utiliser dans leurs classes et choisissent souvent d'enseigner avec la méthode magistrale, où la réalisation d'exercices individuels est omniprésente (Tardif & Lessard, 2004; Murray, 1998). Selon Panitz (n.d.), les raisons pour lesquelles certains enseignants sont réticents à utiliser la pédagogie de la coopération sont diverses: pour ne pas perdre le contrôle de la classe, par crainte de ne pas avoir le temps de couvrir toute la matière, par manque de formation sur le sujet ou en raison de la résistance des élèves à collaborer en classe. Selon Cohen (1994), l'utilisation de la pédagogie de la coopération en classe nécessite une très bonne gestion de classe, liée aux règles, aux procédures et à la qualité des interactions entre les élèves et avec l'enseignant. Cette exigence n'est pas rencontrée par tous, ce qui fait en sorte que certains enseignants préfèrent utiliser d'autres méthodes. Ajoutons que, si certains enseignants n'utilisent pas la pédagogie de la

coopération, c'est parfois parce qu'elle est connue en surface seulement et qu'elle a peu en commun avec les méthodes dites traditionnelles avec lesquelles ils se sentent plus à l'aise (Tardif & Lessard, 2004). Or, un enseignant compétent devrait être en mesure de « créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales » (Gouvernement du Québec, 2001, p.86). Cela lui demande d'utiliser des méthodes qu'il doit d'abord s'approprier.

Quant aux enseignants qui utilisent la pédagogie de la coopération dans leurs classes, leur compréhension de ses fondements et l'application qu'ils en font sont parfois incomplètes étant donné la complexité de cette pédagogie (Cohen, 2001). À ce sujet, nous pouvons présumer que son utilisation en classe est souvent orientée vers le développement de compétences sociales, sans tenir compte des éléments cognitifs, comme par exemple, l'émergence des conflits sociocognitifs⁷ et la coconstruction des savoirs des élèves⁸.

⁷ Un conflit sociocognitif survient lorsque les idées spontanées qu'un élève a sur un sujet ne conviennent pas, lorsqu'il les confronte à d'autres, l'amenant ainsi à se questionner (Morissette, 2002).

⁸ Coconstruire des savoirs réfère à l'idée que les savoirs des élèves provoquent, chez les autres élèves, des questionnements leur permettant de construire ensemble des savoirs nouveaux (Morissette, 2002).

1.3 Importance de la recherche

Il s'avère pertinent de s'intéresser à la pédagogie de la coopération, puisque selon plusieurs auteurs dont Johnson et Johnson (1989, 1992, 1994, 1999), Slavin (1983), Kagan (1995), Giannas (2001) et Cohen (1994), elle constitue une alternative intéressante pour motiver les élèves, les aider à apprendre une langue seconde et à améliorer leur capacité d'expression orale en leur permettant de coconstruire ensemble leurs savoirs. Du point de vue théorique, cette recherche apportera une contribution supplémentaire aux recherches ayant été effectuées sur le thème de la pédagogie de la coopération, en traitant plus particulièrement de l'enseignement de l'anglais langue seconde au secondaire au Québec. Puis, ce travail permettra de mieux connaître et comprendre l'enseignement d'une langue seconde, notamment en ce qui a trait à la contextualisation des apprentissages, et la pédagogie de la coopération, notamment en ce qui a trait aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs, ce qui, à notre connaissance, n'a pas été l'objet de recherches jusqu'à maintenant. En effet, les recherches ont surtout étudié les effets de l'utilisation de la pédagogie de la coopération sous l'angle de la motivation et de la réussite scolaires. L'identification des représentations des enseignants relatives aux conflits sociocognitifs, à la coconstruction des savoirs par leurs élèves et à la contextualisation des apprentissages lorsque les élèves sont placés en situation d'apprentissage coopératif, permettra l'élargissement des connaissances dans le domaine.

Sur le plan pratique, même s'il est question de la pédagogie de la coopération depuis plusieurs années au Québec, on connaît très peu de choses sur les représentations des enseignants et sur la façon dont cette pédagogie est appliquée dans les classes d'anglais langue seconde. Le fait d'aller voir comment la pédagogie de la coopération est comprise et appliquée par quelques enseignants qui l'utilisent permettra de dresser un portrait relativement réaliste et détaillé de la situation. La théorie contenue dans le cadre de référence et les résultats de cette recherche pourront guider les enseignants qui n'utilisent pas la pédagogie de la coopération dans leurs classes. Parallèlement à cela, les

enseignants d'anglais langue seconde qui l'utilisent déjà pourront enrichir leur compréhension de ses fondements. Par ailleurs, les résultats de cette recherche pourraient éventuellement être présentés par la chercheuse dans le cadre du congrès annuel de la Société de la promotion de l'enseignement de l'anglais au Québec pour sensibiliser les enseignants à son importance, les aider à en comprendre les objectifs et les guider dans son utilisation. Cela permettrait d'améliorer la compréhension et les pratiques des enseignants. Les retombées de la présente recherche pourraient ainsi toucher les élèves en plus des enseignants. En effet, si les pratiques des enseignants sont plus efficaces, elles améliorent la qualité des apprentissages des élèves.

1.4 Question de recherche

L'étude exploratoire de la compréhension et de la mise en œuvre de la pédagogie de la coopération en enseignement de l'anglais langue seconde au secondaire est l'objectif visé par le présent travail. La question de recherche se formule comme suit :

« Quelle est la compréhension qu'ont des enseignants d'anglais langue seconde du secondaire de la pédagogie de la coopération et comment mettent-ils ce type de pédagogie en œuvre dans leurs classes? »

Les questions spécifiques de recherche sont :

- Quelle importance les enseignants accordent-ils à la compréhension orale en classe?
- Quelle importance accordent-ils à la contextualisation des apprentissages?
- Quelle compréhension ont-ils des conflits sociocognitifs et de la coconstruction des savoirs et quelle importance y accordent-ils?
- Est-ce que les activités d'enseignement-apprentissage sont contextualisées?
- Le travail coopératif conduit-il à l'émergence de conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Afin de répondre à la question de recherche, trois concepts seront abordés : l'apprentissage d'une langue seconde, l'enseignement d'une langue seconde ainsi que la pédagogie de la coopération.

2.1 Apprentissage d'une langue seconde

D'entrée de jeu, il faut savoir que l'apprentissage d'une langue seconde ne mobilise pas seulement l'activité cognitive et l'intellect, mais toute la personnalité de l'apprenant tant au niveau de la socialisation (participation, intégration, ouverture, tolérance), de la psychoaffectivité (imaginaire, émotion, curiosité, confiance en soi) que de l'aspect physique (prononciation, comportement) (Skehan, 1989; Defays, 2003). En effet, de multiples facteurs influencent l'apprentissage d'une langue seconde et il faut garder à l'esprit que ces facteurs sont interconnectés et interactifs lors de l'apprentissage (Lightbown, 1999; Defays, 2003).

D'abord, selon plusieurs auteurs dont Gardner (1985), Dörnyei (1994) et Lightbown (1999), l'attitude et la motivation sont deux facteurs déterminants qui influencent l'apprentissage d'une langue seconde. Ces auteurs estiment qu'une attitude positive et une motivation face au contenu et aux activités du cours ont un impact positif sur la qualité de l'apprentissage d'une langue seconde.

Le climat de classe influence aussi la qualité des apprentissages des élèves. Krashen (1987) explique cette situation en parlant du « filtre affectif »⁹. Un élève tendu, anxieux, en colère ou encore ennuyé par la matière se formera un écran protecteur contre l'information et deviendra non disponible pour l'apprentissage. Ainsi, le filtre affectif est « fort » si l'élève est angoissé, contrarié ou démotivé et il l'est davantage si le climat sociopolitique du milieu incite au rejet de la culture et de la langue d'une autre communauté (Defays, 2003). Par contre, si l'élève est détendu, motivé et ouvert à la connaissance de la langue d'une autre communauté que la sienne, le filtre affectif est « mince » pour ainsi favoriser les apprentissages.

Krashen (1987) soutient également que l'estime de soi a un impact sur l'apprentissage d'une langue seconde. Il affirme qu'il est plus difficile pour un élève qui a une faible estime de soi d'apprendre une langue seconde. Dans la même ligne de pensée, un élève ayant peu confiance en lui quant à sa capacité de s'exprimer oralement en anglais ne risque pas de prendre la parole, car il ne veut pas vivre l'échec et il ne veut pas paraître ignorant aux yeux des autres. Ce problème est d'autant plus important chez les adolescents puisque ceux-ci sont davantage préoccupés par leur image que les enfants ou les adultes (Richard, 1996).

Un autre facteur qui influence l'apprentissage d'une langue seconde réside dans les interactions sociales. À ce sujet, Ellis (1999) mentionne que les élèves acquièrent de nouvelles structures de la langue quand ils les pratiquent en parlant avec les autres. Kagan (1995) ajoute que le fait de s'exprimer sur divers sujets permet aux élèves d'apprendre la langue plus rapidement, bien plus que la mémorisation de listes de vocabulaire ou de conjugaisons de verbes, puisqu'ils ont ainsi la chance de s'exercer. En effet, la mémorisation n'améliore pas la fluidité du langage.

⁹ Selon Krashen (1987), le filtre affectif est une barrière imaginaire qui empêche l'apprenant d'utiliser l'information disponible dans son environnement. Le mot « affectif » réfère aux motifs, aux besoins, aux attitudes et aux états émotionnels.

Tout compte fait, l'apprentissage de l'anglais langue seconde doit être construit dans une classe au climat détendu et où les élèves ont la chance de s'exprimer oralement dans la langue seconde et d'interagir entre eux. Ajoutons que cette atmosphère est plus facile à créer si les situations d'apprentissage sont significatives pour les élèves, c'est-à-dire si elles se rattachent à des contextes réels, ce qui peut exercer un effet positif sur leur motivation à apprendre.

2.2 Enseignement d'une langue seconde

Les méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement d'une langue seconde influencent la qualité des apprentissages des élèves. À cet effet, il semble pertinent de décrire la façon dont les méthodes ont évolué au cours des années.

2.2.1 Historique

En Europe comme en Amérique, le développement de nouvelles approches ou méthodes à travers les siècles a clairement démontré que l'enseignement d'une langue n'est pas un phénomène statique (Deshaies, 1985). En ce sens, la façon d'enseigner une langue seconde ou étrangère, en l'occurrence l'anglais, a varié au cours des années (Defays, 2003). Au début du XXe siècle, la méthode « grammaire-traduction » tenait ses origines de l'enseignement des langues dites « classiques », comme le latin ou le grec. Elle était centrée sur les contenus grammaticaux et littéraires. Au début des années 1920, en Europe, principalement en France, en Allemagne et en Angleterre, les « méthodes directes » ont remplacé la méthode grammaire-traduction et elles visaient davantage à mettre en valeur le côté pratique de la langue. Les méthodes « structuro-behavioristes » des années 1950, elles, exposaient les étudiants à des données linguistiques sélectionnées et programmées en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue et les incitaient à répéter des phrases. Les recherches récentes ont toutefois démontré que ces trois méthodes ne tenaient pas assez compte des motivations, des besoins et des capacités de l'apprenant ni de la communication orale (Defays, 2003). De plus, ces méthodes ont très peu réussi à faire en sorte que les élèves soient capables d'utiliser leurs compétences langagières dans des contextes réels. Elles ont plutôt permis de développer soit des habiletés grammaticales et littéraires, soit des habiletés mécaniques ou alors une « pseudo-communication » à partir de dialogues préfabriqués (Deshaies, 1985). Vers la fin des années 1960, les méthodes d'enseignement des langues secondes ont été remises

en question. Les théories sociolinguistiques et psycholinguistiques ont alors offert de nouvelles perspectives pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde.

Plusieurs auteurs dont Halliday (1975) ont cherché à définir ce que devraient être les fondements d'une approche à caractère plus communicatif, moins théorique (Germain, 1993). L'approche communicative a alors été introduite en proposant un enseignement centré sur l'apprenant et en contexte le plus authentique possible.

2.2.2 *Approche communicative*

L'approche communicative « *correspond à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte* » (Bailly & Cohen, n.d.).

L'approche communicative soutient que les interactions dans la classe d'anglais langue seconde sont primordiales pour permettre aux élèves de s'exercer et d'apprendre la langue plus rapidement (Cohen, 1994; Germain, 1993). Lors de ces interactions, les élèves doivent tenter de communiquer en anglais, ils doivent prendre des risques, poser des questions, donner de l'information, exprimer des idées et faire connaître leur point de vue. Bien entendu, il peut arriver qu'ils fassent des erreurs de syntaxe ou de prononciation. Ces erreurs ne sont toutefois pas considérées comme étant nuisibles, mais comme normales dans le processus d'apprentissage.

Dans cette optique, l'approche communicative invite l'enseignant à multiplier les situations d'échanges verbaux en classe et d'insister sur l'interprétation, l'expression et la négociation de sens pour guider les élèves au-delà des stades de mémorisation et de répétitions automatiques. Ces interactions doivent être intégrées à des contextes réels pour les rendre significatives. Ainsi, si l'enseignant présente une série de tâches qui

stimulent les élèves à communiquer, les possibilités d'apprentissage de la langue deviennent grandement accrues (Cohen, 1994). Cela permet aux élèves de développer une compétence en matière de communication orale qu'ils peuvent utiliser en dehors de la classe (Germain, 1993).

2.2.3 Activités contextualisées

Selon plusieurs auteurs dont Legendre (2005), Morissette (2002) et Giordan (1998), il est pertinent de ne pas envisager l'apprentissage comme une démarche purement individuelle et décontextualisée. Il faut plutôt tenir compte du contexte dans lequel elle s'inscrit et des aspects de l'environnement, tant social que physique, qui peuvent la supporter. En effet, l'apprentissage doit être significatif pour l'élève.

Ainsi, les activités choisies par l'enseignant doivent prendre appui sur des documents «authentiques»¹⁰ (Germain, 1993). Par exemple, un document sonore ou visuel authentique peut être un bulletin de nouvelles, une entrevue à la radio, un vidéoclip, etc. Ensuite, les textes peuvent être des paroles de chansons populaires, de la littérature jeunesse, des articles de journaux ou de magazines, etc. Ajoutons que ces documents doivent mettre les élèves en contact avec la culture de la communauté anglophone et ils doivent correspondre à l'âge des élèves, à leurs champs d'intérêt et à leur niveau d'apprentissage. Les documents authentiques viennent en quelque sorte supporter les tâches contextualisées mises en œuvre par les enseignants.

Telle que la définit Morissette (2002), une tâche contextualisée réfère à une tâche qui se rapproche le plus possible d'une situation réelle et viable en dehors des murs de la classe (marché du travail, vie à l'école, situation de la vie quotidienne, domaines

¹⁰ Selon Gallison & Coste (1976, p.59), un document authentique « se dit de tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle ».

d'expérience de vie) et qui est susceptible de piquer la curiosité des élèves. Afin d'illustrer ce dont il est question, voici deux exemples de tâches contextualisées :

Exemple 1 : Proposer des activités en lien avec les fêtes telles que Noël (décrire et discuter des traditions entourant la fête de Noël dans divers pays et les comparer avec celles du Québec), l'Halloween (décrire et discuter des déguisements préférés des élèves), la St-Patrick's (découvrir l'origine de cette fête en explorant des textes variés) ou la St-Valentin (écrire des cartes de souhaits).

Exemple 2 : Demander aux élèves d'élaborer un magazine de sport, de mode ou de divertissement en équipe, pour lequel ils doivent choisir un titre, écrire des articles et inventer des jeux et des publicités.

La contextualisation est au cœur de tout apprentissage (Giordan, 1998; Morrisette, 2002). Celui d'une langue seconde n'échappe pas à cette affirmation, notamment pour montrer aux élèves que leurs apprentissages peuvent servir dans les contextes réels de la vie. Conséquemment, l'enseignant doit offrir des occasions à ses élèves d'expérimenter activement, de chercher par eux-mêmes des solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés et d'apprendre sur des sujets qui les intéressent vraiment. L'enseignant devient alors un guide et un facilitateur en proposant des activités motivantes, significatives et le plus contextualisées possible pour permettre de maximiser les apprentissages de ses élèves (Morrisette, 2002). Les activités peuvent être contextualisées lors de la réalisation de travail individuel ou coopératif, mais ce qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette recherche est le travail réalisé en coopération.

2.3 Pédagogie de la coopération

2.3.1 Fondements

Mentionnons d'abord qu'il est impossible d'associer la pédagogie de la coopération à un nom, une personne ou un seul mouvement pédagogique. En effet, les auteurs et les chercheurs ayant travaillé sur ce type de pédagogie sont nombreux et proviennent d'horizons variés. Ajoutons à cela que l'apprentissage en groupe n'est pas une idée nouvelle. En fait, Dewey recommande déjà au début du XXe siècle que l'on fasse travailler les élèves ensemble (Baudrit, 2005). Ce pédagogue américain propose concrètement de regrouper les élèves pour former une communauté coopérative d'apprentissage au sein de laquelle la connaissance se construit grâce aux interactions entre pairs. Quelques années plus tard, en France, les tenants de la pédagogie institutionnelle cherchent à transformer les institutions éducatives et à réorganiser les relations en classe en favorisant l'avènement de la pédagogie coopérative de Freinet (Dubois & Dagau, n.d.). Cette approche émane d'une idéologie humaniste et permet de prendre en considération la dimension affective et sociale de l'individu.

Selon Murray (1998), Baudrit (2005) et Legendre (2005), les fondements de la pédagogie de la coopération se rattachent également à la théorie de Piaget et à celle de Vygotsky, dont les travaux exercent de nos jours une influence sur certaines méthodes d'enseignement. Piaget et Vygotsky représentent respectivement des figures clés du constructivisme et du socioconstructivisme, deux courants de pensée selon lesquels les élèves construisent leurs connaissances¹¹ (Legendre, 2005). Le constructivisme piagétien réfère principalement au fait que l'élève doit être actif dans ses apprentissages, qu'il est le constructeur de ses propres savoirs et qu'il faut le confronter à des obstacles pour

¹¹ « Constructivisme et socioconstructivisme ne sont pas fondamentalement différents puisqu'ils s'intéressent l'un et l'autre aux processus grâce auxquels nous élaborons des représentations du monde. Si l'aspect «socio» marque une insistance particulière sur les dimensions sociales et culturelles en jeu dans la construction de nouveaux savoirs, ces dimensions ne sont pas pour autant absentes du constructivisme au sens large » (Legendre, 2005, p.367).

l'amener à questionner ses représentations personnelles. Quant au socioconstructivisme, il est relié à l'idée que l'élève apprend mieux à travers les interactions sociales, puisque celles-ci lui donnent l'occasion de coconstruire des connaissances, c'est-à-dire de les construire avec les autres. La pédagogie de la coopération est un type de pédagogie trouvant une bonne part de ses assises dans le courant socioconstructiviste.

À l'instar de Vygotsky, Piaget estime que le fait d'apprendre à plusieurs permet une élaboration des idées difficilement accessibles à la seule pensée individuelle (Legendre, 2005). Piaget croit aussi que la rencontre des idées amène parfois l'enfant à douter de ses conceptions et à voir les choses différemment.

L'enfant développe son intelligence au travers de ses multiples interactions avec son environnement. Les interactions sociales jouent donc, pour Piaget, un rôle très important dans le développement de l'enfant. Aussi, va-t-il accorder une place importante au travail en commun, à la confrontation d'idées, à la pratique de la discussion et à la critique mutuelle dans le développement tant intellectuel que moral (Legendre, 2005, p. 343).

Pour établir un lien clair avec la pédagogie de la coopération, il est pertinent de mentionner que, selon Vygotsky, les fonctions cognitives se développent au cours du travail d'équipe grâce aux interactions sociales qui permettent d'échanger des points de vue ou de trouver des solutions communes à la suite d'un débat, d'une argumentation ou d'une discussion (Murray, 1998; Baudrit, 2005).

2.3.1.1 Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs

La pédagogie de la coopération s'inscrit dans le cadre du paradigme socioconstructiviste visant la coconstruction des savoirs des élèves. Coconstruire des savoirs réfère à l'idée que les savoirs des élèves provoquent, chez les autres élèves, des questionnements leur permettant de construire ensemble des savoirs nouveaux

(Morissette, 2002). Dans cette perspective, les interactions que les élèves ont entre eux ébranlent parfois leurs représentations et leurs connaissances antérieures, ce qui les incite à justifier les interprétations qu'ils ont d'une situation afin d'ajuster éventuellement ces représentations et de structurer de nouvelles connaissances (Morissette, 2002). Le processus de coconstruction des savoirs des élèves implique que l'enseignant leur laisse la chance de construire leurs connaissances entre eux sans leur enseigner de façon magistrale seulement (Morissette, 2002). Cela suppose également qu'il ne faut pas que l'enseignant « *[donne] à l'élève des solutions déjà toutes élaborées ou lui [fournisse] des réponses toutes faites à des questions qu'il ne s'est même pas posées* » (Legendre, 2005, p. 346). Son rôle devient plutôt celui d'un guide et d'un facilitateur.

La perspective socioconstructiviste a comme principe que les interactions sociales en contexte de collaboration stimulent le développement cognitif et les apprentissages (Legendre, 2005). Ces interactions font parfois émerger des conflits appelés « conflits cognitifs » qui sont bénéfiques aux apprentissages. Mentionnons qu'un conflit cognitif survient lorsque les idées spontanées qu'un élève a sur un sujet ne conviennent pas (Morissette, 2002). Le conflit cognitif brise un état d'équilibre, puisque l'élève doute de ses conceptions personnelles, ce qui l'amène parfois à changer de conception (Morissette, 2002; Legendre, 2005). Les conflits sociocognitifs, eux, réfèrent à la même idée, sauf que la dimension sociale à travers les interactions prend alors toute son importance.

Selon plusieurs autres auteurs, dont Legendre (2004), Jonnaert (2004), Johnson & Johnson (1992, 1998) et Cohen (1994), les conflits sociocognitifs suscités par des débats, des négociations ou de l'argumentation permettent la coconstruction des savoirs des élèves. Ces auteurs voient le conflit sociocognitif résultant de la controverse dans le groupe comme un excellent moyen de forcer les élèves à prendre en considération une information nouvelle et de faire des apprentissages pouvant être transférés à d'autres contextes. Le fait d'être exposé à divers points de vue aide les élèves à connaître des

perspectives différentes de la leur, ce qui enrichit leurs connaissances et leurs représentations du monde. Ajoutons que les conflits sociocognitifs sont considérés comme importants dans le processus d'apprentissage, puisqu'ils nécessitent la prise en considération de connaissances antérieures et qu'ils influent sur le degré de motivation (Morissette, 2002). Il appartient alors à l'enseignant de fournir à ses élèves des occasions de favoriser l'émergence de ces conflits et de coconstruire leurs savoirs. Pour y arriver, l'enseignant doit :

... encourager l'élève à expliquer son raisonnement en l'amenant à justifier ses réponses à l'aide d'arguments, organiser des contre-exemples en vue de stimuler la réflexion, mettre en évidence des contradictions ou des incohérences et l'aider à les surmonter en lui donnant accès aux ressources nécessaires. C'est notamment à travers l'expérimentation, la discussion, l'échange de points de vue et la confrontation d'idées que l'élève sera amené à prendre conscience de ce qu'il sait mais aussi des limites de ses connaissances antérieures et de la pertinence d'intégrer de nouveaux savoirs (Legendre, 2005, p. 346).

La coopération est une stratégie qui peut conduire à l'émergence de conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs, mais en autant que certaines conditions sont respectées. Ces conditions seront décrites ultérieurement.

En bref, l'apprentissage est une activité de recherche de sens et la confrontation à des obstacles engendre la construction de nouvelles connaissances (Legendre, 2005). Cela dit, les obstacles doivent être adaptés au niveau de développement cognitif des élèves et à leurs connaissances antérieures. En effet, si les élèves ne rencontrent aucune résistance, c'est-à-dire si les tâches sont trop simples, il y a peu de chance qu'ils soient incités à modifier leurs connaissances antérieures. Toutefois, si le déséquilibre est trop grand, soit en raison du manque de ressources ou du manque de soutien, ils ne parviendront pas à progresser.

2.3.2 Caractéristiques de la mise en œuvre la pédagogie de la coopération

De prime abord, il importe de mentionner qu'il existe une différence entre demander aux élèves de travailler en groupe et les inviter à travailler en coopération (Johnson & Johnson, 1999). En conséquence, *« un groupe d'élèves assis à la même table, faisant leur travail et libres de se parler pendant qu'ils travaillent, n'est pas structuré pour former un groupe coopératif, il n'y a pas d'interdépendance positive entre eux »*. (ibid., p.106). Ce type de travail ressemble davantage à un apprentissage individuel avec dialogue. En fait, dans un contexte coopératif, les élèves sont appelés à travailler ensemble vers l'atteinte d'un but commun.

Plus précisément, telle que définie par Sabourin (2003), la pédagogie de la coopération est:

Un mode de fonctionnement et d'organisation rigoureux et très structuré si on veut arriver à ses fins. Elle est aussi un mode de rapport aux autres où les différences sont valorisées pour nuancer et enrichir la pensée, la déstructurer et la restructurer à l'occasion. Elle est aussi un mode d'apprentissage collectif favorisant le socioconstructivisme et les conflits sociocognitifs dans un travail commun réalisé ensemble et en interdépendance (p.1).

Ajoutons que, contrairement à l'enseignement magistral, où l'accent est mis en grande partie sur la transmission des savoirs et plus précisément sur le travail individuel, sur les exercices, sur la mémoire de rétention et sur le climat de compétition, la pédagogie de la coopération accorde beaucoup d'importance à la coconstruction des savoirs à travers les interactions sociales, aux tâches complexes, aux conflits sociocognitifs et au climat propice à l'apprentissage, c'est-à-dire, un climat de classe détendu (Morissette, 2002).

Enfin, tel que mis en évidence par Sabourin & Sinagra (1996), le monde dans lequel doit se vivre la coopération est un monde démocratique où l'on apprend à vivre

ensemble, à se respecter et à vivre des relations harmonieuses dans le respect des valeurs d'égalité, de démocratie et d'ouverture. L'apprentissage des relations basées sur ces valeurs est nécessaire au climat requis par la coopération.

2.3.3 Conditions favorables à sa mise en œuvre

Baudrit (2005) présente quelques conditions requises pour atteindre les objectifs que vise la pédagogie de la coopération. Il affirme que les bienfaits de la coopération ne se manifestent pas automatiquement. En fait, ils sont plus susceptibles de se présenter dans un contexte où les activités sont courtes et variées. Ceci dit, cela ne signifie pas que les tâches sont simples.

Quant à Presseau & Martineau (2004), ils estiment que les tâches coopératives doivent préférablement être complexes afin de permettre la coconstruction de savoirs des élèves.

Les tâches proposées aux élèves placés en situation d'apprentissage coopératif sont des tâches de résolution de problèmes complexes, qui exigent parfois que beaucoup de latitude soit laissée aux élèves et qui nécessitent l'engagement de tous les membres de l'équipe, chacun étant considéré comme une ressource unique. [...] Dans cette perspective, les tâches sont choisies dans le but de permettre la construction de connaissances et de développer des compétences intellectuelles (p.109).

Johnson & Johnson (1994, 1999) mentionnent d'autres conditions à respecter pour maximiser l'acquisition des connaissances, dont l'interdépendance. L'interdépendance signifie que la réussite collective dépend de l'efficacité et des diverses contributions de chacun dans la réalisation d'un projet commun. Cela suppose que des rapports de réciprocité à l'intérieur des groupes sont étroits. Ajoutons que l'interdépendance positive permet d'améliorer le processus cognitif et le raisonnement et qu'une fois établie, elle incite les élèves à s'aider mutuellement et à apprendre à régler leurs désaccords.

Par ailleurs, Johnson & Johnson (1994, 1999), Baudrit (2005), Cohen (1994) et Abrami *et al.* (1996) considèrent qu'il est plus prometteur pour les apprentissages que les groupes coopératifs soient hétérogènes. Ainsi, il est préférable que l'enseignant forme lui-même les groupes pour ainsi préparer les élèves à leur insertion professionnelle et sociale au cours de laquelle ils ne choisiront pas ceux avec qui ils travailleront. Dans la même ligne de pensée, l'enseignant a avantage à former des groupes mixtes, de niveaux de compétences différents et d'origines culturelles distinctes, si possible, pour permettre de favoriser les interactions et de dynamiser les échanges. En fait, les groupes fondés sur les amitiés ou alors les groupes homogènes ne profitent pas de tous les avantages que procure la diversité des habiletés et des personnalités : «...*les élèves découvrent bien souvent qu'une amie ou un ami n'est pas nécessairement la ou le partenaire idéal lorsqu'il s'agit d'apprendre* » (Abrami *et al.*, p.66).

Quant au nombre d'élèves dans le groupe, Abrami *et al.* (1996) et Cohen (1994) estiment que les petits groupes sont plus efficaces que les grands, car plus il y a de membres dans un groupe, plus la communication est complexe et plus il est difficile de favoriser la participation égale de tous les membres de l'équipe. En effet, dans les groupes formés de plusieurs élèves, au moins un élève risque de se désengager de la tâche et certains élèves peuvent « dominer » les discussions, ce qui peut nuire aux apprentissages.

Une autre condition essentielle à la pédagogie de la coopération est la responsabilisation individuelle (Johnson & Johnson, 1994). En fait, dans un contexte de coopération, chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage. Puis, chaque membre du groupe a comme responsabilité d'aider ses partenaires à fournir les efforts nécessaires pour atteindre les buts de la tâche. Selon Johnson & Johnson (1992) et Abrami *et al.* (1996), si les conditions d'interdépendance positive, d'hétérogénéité et de responsabilisation sont respectées, tous les élèves travailleront et la possibilité qu'un élève fasse tout et d'autres rien sera enrayée ou, du moins, atténuée.

En terminant, la pédagogie de la coopération fait appel à d'autres conditions essentielles pour assurer son succès, soit la pratique d'habiletés relationnelles, la réflexion critique des élèves ainsi que la délégation de pouvoir par l'enseignant. La pratique d'habiletés relationnelles exige que les élèves s'entraident, qu'ils se donnent mutuellement des explications, qu'ils s'encouragent, etc (Sabourin & Sinagra, 1996). La réflexion critique signifie que les élèves doivent avoir la possibilité de réfléchir sur leur comportement et sur leur travail en classe. À ce sujet, il est important que l'enseignant prévoie des moments où les élèves peuvent réfléchir sur les actions qu'ils posent (Abrami et al, 1996; Sabourin & Sinagra, 1996). À cette fin, l'autoévaluation et la coévaluation demeurent des stratégies très pertinentes (Scallon, 2004). Enfin, la délégation de pouvoir signifie que l'enseignant doit offrir une supervision de soutien et non directe, c'est-à-dire qu'il doit laisser les équipes chercher les réponses par elles-mêmes, découvrir des choses ensemble pour ainsi coconstruire leurs savoirs (Cohen, 1994).

2.3.4 *Mise en oeuvre*

2.3.4.1 *Diverses méthodes*

Les méthodes développées pour la mise en pratique de la pédagogie de la coopération sont multiples. Davidson (1998) en présente cinq. Voici brièvement comment il les décrit. La première, la méthode « apprendre ensemble » de Johnson et Johnson (1994), reconnaît cinq caractéristiques essentielles : l'interaction, l'interdépendance, la responsabilité individuelle, les habiletés sociales et l'analyse de la dynamique de groupe. Cette méthode met l'accent sur l'acquisition de techniques d'interaction positive en groupe plutôt que sur la maîtrise de la matière. L'objectif principal est de favoriser les interactions positives et les habiletés sociales pour ainsi maximiser la qualité des apprentissages. La seconde, la méthode « apprentissage en équipe » de Slavin (1985), se base sur le curriculum en mathématiques et en arts. Les

stratégies de l'enseignant visent à promouvoir la coopération hétérogène pour tenir compte de la diversité socio-économique et ethnoculturelle. La troisième, la méthode « enquête en groupe » de Sharan et Hertz-Lazarowitz (1992), invite l'élève à planifier sa démarche pour trouver des réponses à des questions clés autour d'un sujet d'intérêt commun. Les élèves choisissent un sujet relié au thème discuté en classe et ils préparent un rapport de groupe qu'ils présentent devant la classe. La quatrième, la méthode « structurale » de Kagan (1995), permet aux élèves de s'engager dans des interactions positives par la création, l'analyse et l'application de structures sans contenu préalable. La cinquième, la méthode « directives complexes » de Cohen (1994), se base sur des tâches faisant appel à des talents multiples pour intégrer tous les niveaux de performance sur les plans cognitif, psychomoteur et visuel et sur l'importance du traitement des statuts lors des interactions.

Johnson & Johnson (1992) proposent également d'utiliser la structure « controverse constructive ». Celle-ci permet aux élèves de faire une recherche en profondeur sur un sujet de controverse, de prendre position et d'élaborer des arguments pour défendre leurs points de vue. Des débats sont l'exemple le plus indiqué pour représenter la méthode de controverse. Les élèves sont ainsi appelés à prendre position, à discuter ensemble en tenant compte des avis différents et à critiquer des idées et non des personnes. Cette démarche peut susciter l'émergence de conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs.

2.3.4.2 Attribution de rôles aux élèves

Dans une équipe coopérative, il est possible de diviser la tâche à accomplir et également de s'assurer que chaque membre de l'équipe ait un rôle précis pour favoriser la réalisation des tâches, comme le mentionnent Howden & Kopiec (2000) et Cohen (1994). Il s'agit alors d'assigner un rôle différent à chacun pouvant, par exemple, consister en un rôle scolaire (secrétaire) ou un rôle social (le responsable des

encouragements)¹². Le choix des différents rôles peut être fait par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes. Les auteurs expriment toutefois une certaine mise en garde quant à l'attribution des rôles. En effet, selon eux, il n'est pas toujours facile pour les élèves de s'engager dans un processus d'apprentissage et de jouer un rôle au sein de l'équipe, d'où l'importance que l'enseignant précise en quoi consiste chaque rôle et qu'il fasse un suivi auprès des élèves pour voir s'ils travaillent de façon adéquate (Cohen, 1994).

Outre son rôle dans l'équipe, la tâche de l'élève est exigeante. En effet, l'élève doit participer activement et respecter les consignes données par l'enseignant. Au niveau social, il doit écouter, respecter, encourager et aider les membres de son groupe en exprimant ses idées. Au niveau cognitif, il doit, entre autres, justifier son opinion, résumer et développer ses idées et poser des questions. À la fin du travail, l'élève doit s'engager dans une rétroaction, s'autoévaluer et évaluer l'apport des autres membres du groupe à son propre apprentissage (Johnson & Johnson, 1994). En somme, le rôle de l'élève est très actif tant au niveau cognitif qu'au niveau social. Il doit prendre part aux activités de communication et de réflexion en classe et prendre des responsabilités dans l'organisation de ce type d'enseignement (Legendre, 2004). Ajoutons que le rôle le plus important de l'élève est de faire avancer le travail du groupe de la façon la plus efficace possible par une participation de qualité et un engagement continu dans la tâche. C'est ainsi qu'il peut maximiser ses apprentissages et les rendre plus solides et durables.

En terminant, il importe de mentionner que l'utilisation de rôles lors de la mise en œuvre d'activités coopératives demeure une possibilité et non une nécessité.

¹² Voici quelques autres exemples de rôles tels que présentés par Howden & Kopiec (2000). Le directeur doit s'assurer que tous les membres de l'équipe comprennent la tâche à effectuer et qu'ils travaillent sérieusement. Le gardien du temps doit informer ses coéquipiers du temps restant pour accomplir la tâche. Le responsable du matériel doit distribuer, s'il y a lieu, le matériel aux membres de l'équipe, le classer et le ranger à la fin du projet. Le responsable du consensus doit faire une synthèse de ce qui a été dit à la fin de l'activité. Le porte-parole doit être capable de rapporter fidèlement les propos des membres de l'équipe et de communiquer clairement les idées discutées dans l'équipe.

2.3.4.3 Rôle de l'enseignant

Abrami *et al.* (1996) estiment que les premières semaines qui suivent la mise en application de la pédagogie de la coopération sont déterminantes. Il faut d'abord que l'enseignant cherche à créer un environnement d'apprentissage sécurisant. Par exemple, il peut présenter des activités pour briser la glace, ce qui contribue à installer un esprit d'équipe et un climat propice à l'apprentissage, à la coopération ainsi qu'au respect des autres. Pour éviter la réticence des élèves à travailler avec des élèves qu'ils connaissent moins, l'enseignant doit expliquer clairement les motifs de ses choix pédagogiques et énoncer ses principes dès le début de l'année scolaire.

Selon Johnson & Johnson (1992, 1994, 1999) et Davidson (1998), le rôle de l'enseignant qui met de l'avant la pédagogie de la coopération comprend, entre autres, les aspects suivants. Il doit d'abord préparer la situation d'apprentissage en s'assurant que l'activité se prête à la coopération. Il faut également qu'il explique aux élèves pourquoi il les fera travailler en coopération et en quoi il y aura un gain à travailler en coopération. Cette étape est déterminante pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Pendant l'activité, l'enseignant doit superviser le processus et encourager ses élèves à persévérer et à aller le plus loin possible dans l'exécution de la tâche. Il doit aussi observer leur comportement et leur travail en utilisant des feuilles d'observation, en circulant dans la classe, en collectant de l'information sur chaque groupe et en encourageant l'autosupervision, mais il ne doit pas s'immiscer dans les groupes. En fait, tel que le mentionne Cohen (1994), la délégation de pouvoir aux élèves constitue une caractéristique essentielle de la coopération. L'enseignant doit être en mesure de réorienter le groupe à l'aide de questions. À ce sujet, les questions qui commencent par « pourquoi » sont très pertinentes pour stimuler la pensée analytique. L'enseignant devient un observateur des apprentissages et à partir de ceci, il dirige la rétroaction et la réflexion critique. Puis, l'enseignant doit encourager les élèves à tenter de régler les problèmes eux-mêmes, les laisser prendre leurs décisions au risque de commettre des

erreurs. Ajoutons que selon cette auteure, le désaccord sur les idées est un « signe de santé » en contexte de travail coopératif, et ce, tant et aussi longtemps que les divergences de points de vue ne dégénèrent pas en conflits interpersonnels graves.

Puis, tel que le met de l'avant Legendre (2004, 2005) l'enseignant doit rendre les élèves actifs en leur soumettant des problèmes complexes et en leur laissant le temps nécessaire pour les explorer et les résoudre. L'enseignant doit également mettre en œuvre des moyens de susciter la mise en doute, la déstabilisation, le questionnement, les échanges de points de vue pour que les élèves puissent ainsi approfondir leurs connaissances en coconstruisant leurs savoirs avec les autres.

Par la suite, une synthèse des apprentissages est essentielle (Aylwin, 1994). Elle permet de faire le point sur les connaissances acquises pour ainsi s'assurer que les élèves ont atteint les objectifs fixés. Lors de cette étape, l'enseignant doit notamment reformuler, préciser et nuancer les propos de ses élèves dans le but de vérifier s'ils ont bien compris et de leur permettre de saisir l'essentiel. Il doit bien orchestrer cette synthèse afin que les élèves fassent des apprentissages solides et réinvestissables dans des contextes variés. Ajoutons que sans synthèse des apprentissages bien animée par l'enseignant, les élèves n'apprennent pas grand-chose. Il faut absolument que tout soit validé par l'enseignant et, en plus, que tous les élèves de la classe apprennent ce qui a été appris dans chaque équipe. Finalement, l'enseignant doit faire une rétroaction sur les forces et les faiblesses de chaque équipe. Cela demeure primordial pour les situations d'apprentissage qui suivront en cours d'année (Johnson & Johnson, 1994, 1999; Davidson, 1998).

En définitive, le rôle de l'enseignant qui utilise la pédagogie de la coopération est bien plus complexe que de simplement placer les élèves en groupe (Johnson, 1995). Les étapes de préparation et de rétroaction sont aussi importantes que celle du déroulement de l'activité d'apprentissage. Dans un tel contexte, l'enseignant doit créer des situations d'apprentissage où les élèves verbalisent, analysent, évaluent, précisent leur pensée et

discutent ensemble pour atteindre un but commun. Il devient alors un guide et un facilitateur en proposant des activités motivantes, significatives et le plus contextualisées possible pour permettre de maximiser les apprentissages de ses élèves (Morissette, 2002). De plus, l'enseignant doit avoir des intentions didactiques et pédagogiques rattachées aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs des élèves. Pour se faire, il doit soumettre des problèmes ou des situations d'apprentissage complexes à l'élève, qui lui permettent de réfléchir et d'approfondir sa compréhension par la confrontation de ses idées à celles des autres (Legendre, 2004; Cohen, 1994; Presseau & Martineau, 2004). Il doit permettre à l'élève de mettre l'accent sur sa démarche de raisonnement et non pas seulement sur le résultat. Il doit également confronter ses élèves à des situations nouvelles, stimuler leurs démarches de pensée et susciter les déséquilibres et rééquilibrations qui leur permettront de coconstruire ensemble (Legendre, 2005). Enfin, l'enseignant qui choisit la pédagogie de la coopération pour ses élèves le fait parce qu'il juge que, pour l'acquisition de certaines connaissances et pour le développement de certaines compétences, il est préférable de choisir ce type de pédagogie. En d'autres termes, il ne la choisit pas sans réfléchir. Il prévoit que ses impacts sur les apprentissages des élèves seront meilleurs que ceux de d'autres types de pédagogie. Il s'engage ainsi à recevoir une formation solide qui lui permet d'appliquer cette pédagogie avec efficacité.

2.3.5 Avantages

La pédagogie de la coopération entraîne de nombreux avantages, tant sur les plans cognitif, social, motivationnel qu'affectif. D'abord, les élèves qui travaillent en contexte coopératif sont appelés à évaluer les idées des autres, analyser et justifier leur opinion, résumer leurs idées, les comparer, les développer, les intégrer et les clarifier, prédire et émettre des hypothèses, poser des questions et se concentrer sur la tâche. Tout cela est bénéfique pour développer leurs capacités cognitives. Précisons que Johnson & Johnson (1992) et Abrami *et al.* (1996) définissent sept raisons pour lesquelles la pédagogie de la

coopération favorise l'activité cognitive et métacognitive nécessaire à l'apprentissage : les attentes pédagogiques, la répétition orale, les groupes hétérogènes, la perspective, le suivi par les pairs, la rétroaction et la polémique. Voici comment ils décrivent ces aspects. D'abord, les *attentes pédagogiques* réfèrent au fait que les élèves semblent conceptualiser la matière différemment lorsqu'ils s'attendent à devoir la résumer et l'expliquer à d'autres. La *répétition orale* donne de nombreuses occasions de résumer, d'élaborer et d'expliquer la matière, ce qui semble accroître la mémorisation de l'information. Les *groupes hétérogènes* stimulent la pensée créatrice. La *perspective* réfère au fait que les élèves sont appelés à poser des regards différents sur la matière. Le *suivi par les pairs* permet aux élèves de développer leurs capacités métacognitives, puisqu'ils sont appelés à expliquer et à justifier leurs pensées. La *rétroaction* réfère au fait que les membres de l'équipe sont invités à se donner une rétroaction tout au long de leur processus d'apprentissage. Puis, la *polémique* est décrite par les conflits cognitifs qui peuvent émerger en lien avec des opinions, des idées et des théories, ce qui peut augmenter l'activité cognitive.

Un avantage non négligeable de la coopération entre les élèves est qu'elle suscite l'échange et la discussion, ce qui leur permet de mettre en commun leurs idées et même de les confronter contrairement au travail individuel (Baudrit, 2005).

Il y a là des opportunités d'apprentissage que le travail individuel interdit. Ce dernier apparaît en effet plus pauvre à côté des situations collectives où les différents partenaires peuvent s'organiser pour agir ensemble, associer leurs points de vue (p. 62).

Sur le plan social, la pédagogie de la coopération permet aux élèves d'interagir efficacement au sein d'un groupe, d'acquérir des habiletés à communiquer et un comportement prosocial. Elle favorise le développement de valeurs comme l'engagement, l'entraide, l'égalité, la solidarité, le plaisir, la confiance et l'ouverture aux autres (Johnson & Johnson, 1994).

Sur le plan motivationnel et affectif, les recherches de Johnson & Johnson (1989, 1992) démontrent que la pédagogie de la coopération permet une plus grande motivation, des relations plus positives entre pairs, des attitudes plus positives à l'égard des matières scolaires, des enseignants, de l'apprentissage et de l'école en général ainsi qu'un accroissement de l'estime de soi. Ajoutons que la pédagogie de la coopération aide les élèves à développer des habiletés de communication authentique, soit la capacité à écouter l'autre, à accorder de l'attention à tous les membres du groupe, à laisser chacun exprimer ses idées, et ce, même si elles divergent de celles de la majorité, et à exprimer les malaises d'ordre interpersonnel.

Mentionnons enfin que la pédagogie de la coopération est applicable dans toutes les matières et avec tous les types de clientèle d'élèves (Baudrit, 2005) et elle :

...offre un contexte idéal pour acquérir et développer des habiletés cognitives et sociales, car [elle] offre un milieu propice aux interactions positives et à l'expression de nouvelles idées, [elle] permet aux élèves d'explorer de nombreux points de vue et solutions pour résoudre des problèmes scolaires et les conflits interpersonnels, et les encourage à raisonner tout haut et à examiner d'un œil critique leurs propres opinions et croyances. [Elle] leur donne aussi davantage l'occasion de mettre en pratique les habiletés acquises et, grâce à la rétroaction, de s'appuyer sur les forces et les expériences des uns et des autres, au lieu de passer presque tout leur temps à écouter l'enseignante ou l'enseignant (Abrami *et al.*, 1996, p.107).

2.3.6 Limites et moyens de les contrer

L'enseignant qui choisit d'utiliser la pédagogie de la coopération dans sa classe est parfois confronté à certains obstacles liés au travail de ses élèves ou à son propre rôle. Pour débiter par les dérives possibles concernant la gestion de classe Cohen (1994) mentionne qu'il y a parfois des problèmes de discipline et de démotivation au sein des équipes. Elle ajoute qu'il existe souvent une hiérarchie sociale en ce sens que certains

membres sont plus actifs et plus influents que d'autres. Les élèves qui se sentent moins compétents dans le groupe ont parfois tendance à se retirer et à jouer un rôle passif, d'où l'importance de connaître les stratégies susceptibles de contrer ce problème en enseignant des habiletés de réflexion et de résolution de problèmes (Johnson & Johnson, 1992; Abrami et al. 1996; Sabourin & Sinagra, 1996).

De son côté, Baudrit (2005) évoque la problématique du dysfonctionnement possible à l'intérieur des groupes coopératifs. En fait, selon lui, les élèves les plus compétents se comportent parfois comme des experts et non pas comme de véritables partenaires. De plus, les élèves plus forts ne sont pas toujours prêts à aider les autres. Cette dérive pour aussi être évitée à l'aide de l'utilisation des moyens énumérés précédemment.

Également, Meirieu (1996), mentionne le problème de la « dérive fusionnelle », c'est-à-dire que les groupes coopératifs discutent parfois de choses ayant peu ou pas du tout à voir avec la tâche à effectuer. Il s'agit alors de privilégier des groupes hétérogènes non fondés sur l'amitié.

Quant aux dérives possibles concernant le rôle de l'enseignant, Morissette (2002) et Johnson & Johnson (1998) mettent en évidence le fait qu'il est assez rare de voir des enseignants choisir des activités qui placent leurs élèves dans un état de déséquilibre susceptible de créer des conflits sociocognitifs. En effet, les enseignants ont plutôt tendance à proposer une démarche permettant d'accomplir l'activité en évitant la phase de déséquilibre. Selon les auteurs, ce phénomène s'explique, entre autres, par l'ignorance de la façon de susciter les conflits sociocognitifs. Ils ajoutent que la coconstruction des savoirs devrait se situer au coeur des préoccupations des enseignants, mais que ce n'est pas toujours le cas. En ce qui a trait aux limites liées à la contextualisation des apprentissages, Morissette (2002) affirme que, même si les situations réelles permettent des apprentissages plus solides et durables chez les élèves, leur utilisation en classe n'est pas toujours évidente dans la réalité de tous les jours.

En dépit des dérives possibles lors de l'application de la pédagogie de la coopération, de nombreux chercheurs dont Johnson & Johnson, (1992) Abrami et *al.* (1992), Cohen (1994) et Morissette (2002) considèrent que les avantages demeurent nettement supérieurs aux désavantages pouvant en découler.

Tout compte fait, la pédagogie de la coopération utilisée dans une classe d'anglais langue seconde présente, surtout si les apprentissages sont contextualisés, une avenue très pertinente pour motiver les élèves à apprendre, améliorer leur capacité d'expression orale, favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs et la coconstruction de leurs savoirs.

2.4 Liens entre les concepts

Le réseau de concepts de la page suivante illustre les liens qu'il est possible d'établir entre les différents concepts de la recherche.

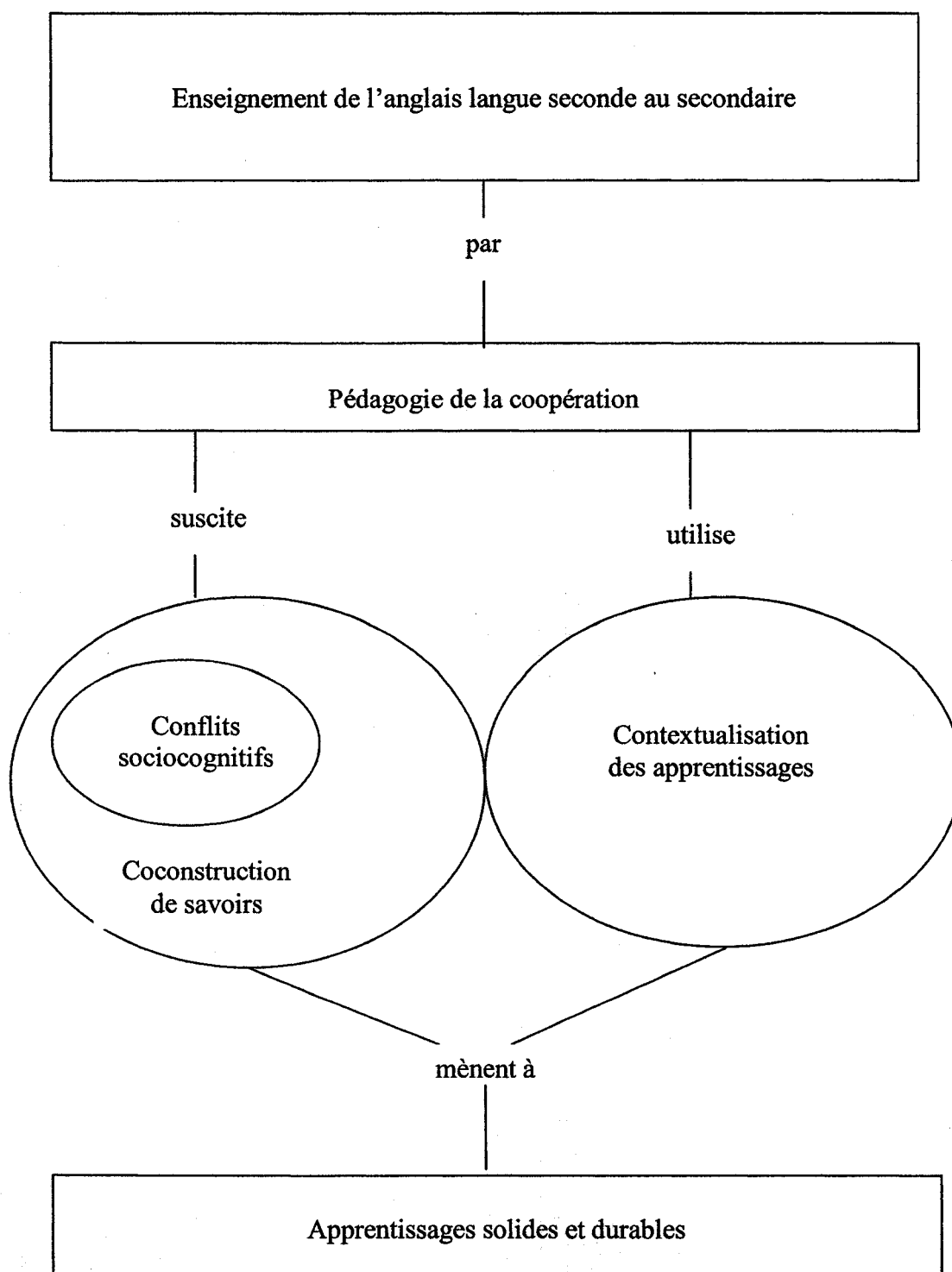


Figure 1 : Concepts liés à la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde au secondaire

Le schéma de la page précédente montre que la pédagogie de la coopération est un des types de pédagogie pouvant être utilisé dans une classe d'anglais langue seconde. Cette pédagogie, lorsqu'elle est appliquée en respectant certaines conditions essentielles, suscite l'émergence de conflits sociocognitifs menant à la coconstruction des savoirs des élèves, et par le fait même, à des apprentissages solides et durables par les élèves. De plus, lorsque les activités présentées par l'enseignant sont contextualisées, cela permet aux élèves de faire des apprentissages solides et durables.

2.5 Objectifs de recherche

Rappelons que la question de recherche est « Quelle est la compréhension qu'ont des enseignants d'anglais langue seconde du secondaire de la pédagogie de la coopération et comment mettent-ils ce type de pédagogie en œuvre dans leurs classes? »

Les objectifs poursuivis pour répondre à cette question sont les suivants :

- Décrire les représentations que des enseignants ont de l'enseignement de l'anglais langue seconde, notamment en ce qui a trait à la contextualisation des apprentissages.
- Connaître et comprendre les représentations que des enseignants d'anglais langue seconde ont de la pédagogie de la coopération, notamment en ce qui a trait aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs.
- Identifier les stratégies utilisées par les enseignants pour mettre en œuvre la pédagogie de la coopération dans leurs classes.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche. Il est divisé en quatre parties principales : le type de recherche, les participants, les instruments de collecte de données et le traitement des données. Avant de présenter la méthodologie, il importe de rappeler que les objectifs de recherche sont de décrire les représentations que des enseignants ont de l'enseignement de l'anglais langue seconde, notamment en ce qui a trait à la contextualisation des apprentissages, de connaître et comprendre les représentations qu'ils ont de la pédagogie de la coopération, notamment en ce qui a trait aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs et d'identifier les stratégies qu'ils utilisent pour mettre en œuvre ce type de pédagogie dans leurs classes.

3.1 Type de recherche

Une approche qualitative est privilégiée pour comprendre en profondeur les représentations et les pratiques des enseignants. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), deux facteurs principaux expliquent la pertinence de l'utilisation d'une telle approche. Tout d'abord, une démarche de recherche qualitative « *se moule à la réalité des répondants* » (p.125). Puis, il y a l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche : « *Les résultats sont formulés en des termes clairs et simples aux participants à la recherche, ce qui les rend plus accessibles* ». Ensuite, la recherche qualitative donne une place importante à l'interactivité, soit l'interaction entre le chercheur et l'enseignant. Dans le cadre de cette recherche, l'interactivité est rendue possible par des entrevues et des observations en classe.

Plus spécifiquement, cette recherche est qualitative interprétative, c'est-à-dire que la préoccupation majeure est la compréhension des représentations et des pratiques des

enseignants d'anglais langue seconde. L'importance est accordée à la description et à l'interprétation des données sans tenter de les contrôler ni de juger la pratique des enseignants.

L'étude de cas est la méthode qui a été choisie pour la présente recherche, puisqu'elle permet d'observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs. Elle permet également d'analyser chaque situation de façon approfondie dans son contexte (Mucchielli, cité dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Ensuite, elle assure une forte validité interne, ce qui signifie qu'elle offre la possibilité de décrire et comprendre des représentations les plus authentiques possible de la réalité étudiée (Gagnon, 2005).

3.2 Participants

Trois enseignants d'anglais langue seconde du secondaire utilisant la pédagogie de la coopération dans leurs classes ont participé à la recherche. Le recrutement des enseignants a été effectué par contacts personnels sur la base de suggestions faites par des personnes qui les connaissaient. À notre demande, ils ont tous accepté de participer à la recherche. Nous avons recruté ces enseignants parce que, en plus d'utiliser la pédagogie de la coopération dans leurs classes assez fréquemment, ils enseignent dans des établissements scolaires différents. Lorsque nous avons contacté les enseignants pour connaître leurs disponibilités, nous leur avons demandé de planifier une tâche coopérative pour les besoins des observations en classe. Nous ne leur avons donné aucune précision sur le contenu de l'activité. Ajoutons qu'un prénom fictif a été attribué à chaque enseignant pour préserver leur anonymat : Benoît pour l'enseignant A, Pascale pour l'enseignante B et Francis pour l'enseignant C.

Trois groupes de quatre à cinq élèves (un groupe par enseignant de classes où nous avons fait des observations) ont participé à une entrevue collective. Ces élèves se sont portés volontaires dans les classes où nous avons fait des observations. Les enseignants

ont choisi des élèves motivés et prêts à consacrer du temps à la recherche. Les groupes sont composés d'élèves de différents niveaux de compétence en anglais et de sexes différents. Plus précisément, les élèves de Benoît ont seize ans et ce sont cinq filles. Les élèves de Pascale ont treize ans et ce sont quatre filles. Puis, les élèves de Francis ont quatorze ans et ce sont deux gars et deux filles. Leur langue maternelle est le français. Un formulaire de consentement à participer à la recherche a été distribué aux enseignants et aux élèves pour leur expliquer les modalités de la recherche (voir appendices A et B).

La recherche s'est déroulée dans deux écoles de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy et une de la Commission scolaire de la Riveraine. Benoît (enseignant A) enseigne l'anglais au 2^e cycle du secondaire en option conversation dans une école rurale d'environ 500 élèves. Il est impliqué dans divers comités liés à l'enseignement de l'anglais de sa Commission scolaire. Pascale (enseignante B) enseigne l'anglais au 1^{er} cycle du secondaire dans une école semi-urbaine de moins de 1000 élèves. Elle est aussi impliquée dans divers comités et elle participe régulièrement à des activités de formation sur l'enseignement de l'anglais. Finalement, Francis (enseignant C) enseigne l'anglais au 2^e cycle du secondaire dans une école urbaine d'environ 2000 élèves. En terminant, ces trois enseignants ont entre sept et dix ans d'expérience et enseignent tous dans des établissements publics.

3.3 Collecte de données

Une collecte de données a été réalisée en trois étapes: des entrevues individuelles avec les enseignants, des observations dans leurs classes et des entrevues collectives avec leurs élèves (entre 4 et 5 élèves). La méthode des entrevues a été retenue puisqu'elle est « *l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation* » (Poupart, 1997, p. 175). Quant aux observations, elles nous ont offert

l'avantage d'établir un contact direct avec les pratiques des enseignants. Elles ont permis d'enrichir les données des entrevues et de confirmer ou d'infirmer ce que les enseignants ont formulé lors de ces entrevues. Elles ont aussi permis de dresser un portrait plus précis et complet de chaque cas étudié. Dans les pages suivantes, les outils de collecte des données sont maintenant présentés dans l'ordre chronologique de leur utilisation : les observations en classe, les entrevues individuelles et les entrevues collectives.

3.3.1 Observations en classe

Une grille d'observation, dont le contenu a été conçu à partir des recherches de Johnson & Johnson (1989; 1992; 1994; 1999), Cohen (1994) et Howden & Kopiec (2000) a été élaborée. La structure de cette grille, inspirée de celle de Bélair (2005), contient des catégories générales ayant permis de structurer les observations et d'aller à l'essentiel au regard de la mise en application de la pédagogie de la coopération. Ces catégories sont la préparation de la situation d'apprentissage, le déroulement de l'activité et la synthèse des apprentissages (voir l'appendice E pour la grille d'observations complète). Pour guider nos observations relatives aux éléments liés à la contextualisation, aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs, nous avons élaboré une liste de sous-dimensions, c'est-à-dire que nous avons formulé des questions correspondant à chacune d'elles. Ces questions se retrouvent à l'appendice G.

Avant de faire les observations, nous nous sommes approprié la grille d'observations pour être en mesure de prendre des notes rapidement et sur place. Au cours des périodes d'observations, nous avons pris des notes directement sur la grille. Nous avons surtout observé l'enseignant, mais aussi les élèves. Pour ce faire, nous avons circulé dans la classe pendant le déroulement de l'activité coopérative. Nous avons porté une attention particulière à l'émergence des conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs entre les élèves. Les observations se sont déroulées sur deux périodes de classe consécutives. Après les observations, nous avons fait une lecture du contenu des grilles

afin de noter les points au sujet desquels nous voulions obtenir des éclaircissements lors des entrevues.

3.3.2 Entrevues individuelles

La deuxième modalité de collecte de données s'est déroulée sous forme d'entrevues individuelles semi-structurées avec les enseignants. Ces entrevues ont duré une trentaine de minutes chacune. Un protocole d'entrevue contient les thèmes de l'entrevue. Ces thèmes ont été inspirés du cadre théorique et des objectifs de la recherche.

Avant l'entrevue, nous avons expliqué à chaque enseignant la nature de la recherche et les objectifs principaux. Nous avons d'abord cherché à établir un climat de confiance avec chaque participant. À cette fin, nous leur avons rappelé que les informations recueillies étaient strictement confidentielles et que toutes les cassettes et les documents servant à la collecte de données seraient détruits après une période de cinq ans. Les enseignants ont ensuite été appelés à s'exprimer sur divers sujets: leurs représentations de l'enseignement de l'anglais langue seconde, leurs représentations de la pédagogie de la coopération et la mise en œuvre de la pédagogie de la coopération (voir l'appendice C pour le canevas d'entrevue complet). Les entrevues ont été enregistrées sur bande sonore et transcrites pour fin d'analyse, avec le consentement des participants. Ces entrevues se sont déroulées le même jour que les observations.

3.3.3 Entrevues collectives

Les entrevues collectives ont eu lieu le même jour que les entrevues individuelles et les observations en classe. Cette étape a consisté en trois entrevues de groupe avec des élèves (4 à 5 par enseignant), d'une durée d'environ trente minutes chacune. Ces élèves ont été invités à s'exprimer sur leurs représentations de l'apprentissage de l'anglais

langue seconde et sur leurs représentations de la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde (voir l'appendice D pour le canevas d'entrevue collective complet). Un numéro a d'abord été attribué à chaque élève pour garder son anonymat. Puis, comme pour les entrevues avec les enseignants, nous avons d'abord voulu créer un climat de confiance en nous assurant que chaque élève était à l'aise de répondre aux questions. Nous avons ensuite expliqué la nature et les objectifs de la recherche. Puis, nous avons mentionné que les informations collectées demeureraient confidentielles et que les documents et les cassettes seraient détruits après une période de cinq ans.

Le fait que trois méthodes de collecte de données soient utilisées a offert la possibilité de trianguler les résultats¹³ en illustrant les points de convergence entre différents aspects. Ceci a permis de rendre les résultats plus riches et plus précis.

3.4 *Traitement des données*

Après la transcription des entrevues avec les trois enseignants, le traitement des données a été effectué à l'aide d'une adaptation de la méthode de l'Écuyer telle que décrite par Corriveau (2005). Cinq étapes ont été retenues sur un total de six : les lectures préliminaires, le découpage du texte en unités de classification, la catégorisation et la classification des énoncés, la description scientifique et l'interprétation. L'étape de quantification n'a pas été retenue puisque la recherche est qualitative. Dans un premier temps, les *lectures préliminaires* ont permis de saisir le sens général des réponses des enseignants. Le *découpage du texte en unités de classification* a permis de regrouper les phrases ou paragraphes ayant le même sens. Les unités de classification ont été choisies en fonction des thèmes principaux de la recherche et codées. Par exemple, la catégorie portant sur la contextualisation est divisée en deux sous-catégories : importance qui lui

¹³ « Stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes. » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p.146)

est accordée avec le code « contimp » et compréhension de ce concept, avec le code « contcomp ». Les codes ont été validés par des experts en éducation. La liste complète des codes figure à l'appendice F.

La catégorisation et la classification des énoncés ont permis de regrouper ceux-ci dans des tableaux. Ces tableaux ont permis de rendre les informations plus claires et plus facilement accessibles pour l'interprétation. Cette méthode a également facilité la schématisation des propos des enseignants. La *description scientifique* a ensuite permis de dresser un portrait significatif de chaque enseignant quant à ses représentations de son enseignement et de ses pratiques. Enfin, l'*interprétation des données* a permis de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs préalablement fixés.

Quant aux observations, tel que suggéré par Arborio & Fournier (2005), nous les avons systématisées, c'est-à-dire que les données sont regroupées par thèmes. Ces thèmes sont les points saillants, la contextualisation des apprentissages, la coconstruction des savoirs et les conflits sociocognitifs. Nous avons également placé les données observées dans un tableau (voir le chapitre 4).

Pour les entrevues collectives avec les élèves, une transcription des données a été faite. Une lecture préliminaire des entrevues a permis de saisir le sens général des informations recueillies. Les données ont ensuite été regroupées par tableau selon les thèmes suivants : les représentations de l'apprentissage de l'anglais langue seconde (importance accordée, stratégies les plus utiles pour apprendre, efforts investis) et les représentations de la pédagogie de la coopération (sens accordé, avantages, désavantages, appréciation générale, conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs).

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'analyse des résultats obtenus auprès des trois enseignants et de trois groupes d'élèves, soit un groupe par enseignant. Des tableaux récapitulatifs sont présentés à la fin de chaque section pour mieux situer le lecteur. Rappelons que les objectifs de recherche sont de décrire les représentations que des enseignants ont de l'enseignement de l'ALS¹⁴, notamment en ce qui a trait à la contextualisation des apprentissages, de connaître et comprendre les représentations qu'ils ont de la pédagogie de la coopération, notamment en ce qui a trait aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs, et d'identifier les stratégies qu'ils utilisent pour mettre en œuvre ce type de pédagogie dans leurs classes. La présentation des résultats, par cas, comprend quatre parties : selon l'entrevue individuelle, selon les observations en classe, selon l'entrevue collective avec les élèves et selon les trois sources de collecte de données.

4.1 LE CAS DE BENOÎT

Benoît enseigne depuis une dizaine d'années l'ALS au 2^e cycle du secondaire. Au moment de l'entrevue (année scolaire 2005-2006), il enseigne un cours optionnel de conversation anglaise et il a deux groupes d'enseignement individualisé d'ALS qui regroupent des élèves de niveaux un à cinq.

¹⁴ Dans ce chapitre, nous utilisons l'abréviation ALS pour désigner l'anglais langue seconde.

4.1.1 Selon l'entrevue individuelle

La section qui suit contient d'abord les représentations que Benoît a de son enseignement relativement à ses stratégies d'enseignement et à la contextualisation des apprentissages. Ensuite, elle comprend ses représentations de la pédagogie de la coopération quant au sens qu'il y accorde, à sa façon de la mettre en œuvre, particulièrement par rapport aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs, ainsi qu'aux avantages et aux limites de cette pédagogie.

4.1.1.1 Représentations de son enseignement de l'anglais langue seconde

Stratégies d'enseignement

Benoît considère que l'enseignement de l'ALS doit comporter des stratégies variées telles que des activités en coopération, des activités en grand groupe, des projets, de l'écriture, de la lecture de textes et de la compréhension orale. Il faut, selon lui, privilégier beaucoup d'activités d'expression orale et s'adresser aux élèves en anglais la majeure partie du temps. S'ajoutent à cela, des activités diverses à l'occasion, mais peu de lecture.

Pour la lecture, je dirais que je n'en fais pas assez. Mais, par expérience, je perds un peu mes élèves quand je les fais lire trop. Alors je me dis qu'ils iront lire sur les sites Internet que je leur impose... mais je n'arrive pas nécessairement avec des textes pour vérifier leur compréhension de textes.

Quant à la compréhension orale, selon cet enseignant, elle peut être pratiquée par les élèves en écoutant l'enseignant parler en anglais ou avec des extraits de films ou de vidéos. À ce sujet, il fait aussi remarquer qu'il utilise des chansons en classe. Il présente des chansons de diverses façons, par un court extrait à comprendre ou à analyser, ou

alors il fait écouter une chanson en entier avec un texte troué à compléter par les élèves, ce qui favorise la lecture et l'écriture de l'anglais.

À la question portant sur la meilleure stratégie pour favoriser la communication orale, l'enseignant répond : « *Je dois insister beaucoup. Je dois pousser mes élèves beaucoup, car ils ont tendance à prendre des raccourcis en français.* »

Benoît croit qu'il n'y a pas de « recette magique » pour enseigner l'anglais, que l'important est de proposer des défis et des tâches contextualisées aux élèves, afin de susciter et maintenir leur intérêt pour l'apprentissage de l'anglais. Selon lui, un enseignant d'ALS doit alimenter la curiosité des élèves, les pousser à vouloir en savoir plus et à améliorer leur connaissance et leur utilisation de la langue. Il doit les amener à se dépasser, à présenter un travail dont ils sont fiers, à retravailler un texte pour dépasser le « I like » et le « good » dans le choix des mots.

Benoît mentionne qu'il accorde une importance particulière à un climat de classe où le respect, l'humour et une ambiance détendue aident les élèves à se sentir le plus à l'aise possible.

Je pense que l'important est d'installer un climat de classe qui favorise la communication orale. C'est avant tout dans l'attitude que je vais avoir envers mes élèves et ce que je vais établir aussi comme règles au niveau du respect, par exemple, ou au niveau de la permissivité. Il y a beaucoup d'humour dans ma classe, mais c'est jamais au détriment de personne, c'est toujours dans le but de servir le climat, dans le but de mettre ça le plus détendu possible pour que chacun puisse trouver sa place et aller chercher sa façon de s'exprimer dans le but de s'améliorer. Car c'est sûr que si tu regardes passer la parade, ce n'est pas magique. Alors, c'est ce que j'essaie d'installer en début d'année. En général, ça me sert bien.

Contextualisation des apprentissages

Benoît répète à plus d'une reprise qu'il utilise du matériel le plus authentique possible, c'est-à-dire du matériel qui correspond à des contextes réels. En effet, il est

important pour lui de contextualiser ses activités. À cet égard, il donne quelques exemples.

Je me sers beaucoup des TICs¹⁵; j'ai mon portable. Donc j'expose mes élèves à des vidéos, à des images. Je les fais beaucoup réagir à des images. Autant que possible, je me sers de choses authentiques. Je dirais que je me base très peu sur les manuels ou sur des textes ministériels.

Il ajoute qu'il utilise des journaux, des sites Internet, des exercices audio sur le web, des DVD, des biographies, des mises en situation réalistes, etc. Selon cet enseignant, s'il est important d'utiliser du matériel le plus authentique possible et de contextualiser les apprentissages, c'est « *principalement parce qu'une langue est vivante et qu'elle doit sortir des cahiers* ». Il importe donc de présenter des situations signifiantes aux élèves pour qu'ils constatent la pertinence de l'apprentissage et qu'ils développent la motivation pour y arriver : « *L'apprentissage de l'anglais doit être marqué d'activités divertissantes et diversifiées pour laisser des traces permanentes* ». À cet égard, Benoît mentionne que ses élèves réagissent généralement positivement lorsqu'il leur fait écouter de la musique en classe; ils se permettent d'être critiques à l'égard du choix des chansons, bien sûr, mais ils semblent plus intéressés au cours. Bref, l'enseignant croit que la contextualisation des apprentissages est bénéfique.

Résumé des actes pédagogiques de Benoît relatifs à l'enseignement de l'anglais langue seconde

- utilise des stratégies d'enseignement variées
- privilégie des activités d'expression orale
- propose des activités qui représentent un défi pour les élèves
- instaure un climat de classe sain et détendu
- présente des activités contextualisées

¹⁵ Technologies de l'information et de la communication.

4.1.1.2 Représentations de la pédagogie de la coopération

Cette section sera divisée en deux parties : le sens accordé à la pédagogie de la coopération par l'enseignant et sa mise en œuvre en classe.

Sens accordé

Benoît définit la pédagogie de la coopération comme suit :

Le travail est coopératif dans le sens qu'il est fait à plusieurs. Ce n'est pas simplement placer les élèves en équipe et leur donner une tâche; il faut vraiment spécifier le rôle de chacun dans l'équipe. J'en prends et j'en laisse pour la coopération au niveau de sa définition, puisque les rôles qu'on attribue généralement sont le gardien du temps, le porte-parole, l'animateur... Si je leur présente ça de façon floue, je trouve qu'ils ne s'engagent pas assez dans la tâche... Pour l'avoir essayé, je peux dire qu'ils ne voient pas assez leur responsabilité; le gars qui s'occupe du temps, bien si ça se limite à ça, il va décrocher au niveau du travail d'équipe. Je définis donc des tâches bien particulières pour chacun des élèves en incluant un peu par la bande chacun des rôles de la coopération. Ma définition est que chaque membre de l'équipe a une tâche et est responsable d'une partie du travail de l'équipe et qu'il y a de l'enrichissement qui se fait par chacun des membres du travail de chacun afin d'arriver à un produit final qui était la tâche demandée.

En d'autres termes, Benoît considère que la pédagogie de la coopération est un travail fait en groupe, où chacun a une tâche particulière à exécuter. Chaque élève doit aider les autres membres de son équipe à effectuer leur tâche. Précisons que Benoît n'accorde pas beaucoup d'importance aux rôles dans l'équipe pour éviter que les élèves se désengagent de la tâche. Il préfère confier une tâche particulière à chacun des élèves.

Mise en oeuvre

Lorsqu'il utilise une activité faisant appel à la coopération, Benoît suit les étapes suivantes. Dans un premier temps, il prépare la situation d'apprentissage en se

demandant si l'activité se prête à du travail en coopération. Pour la formation des équipes, il mentionne qu'il ne passe généralement pas beaucoup de temps. Il forme parfois celles-ci au hasard.

Ça peut être tout simplement de piger un carton de couleur en entrant dans la classe ou de demander, par exemple : « Qui a sa fête ce mois-ci? » et de former une équipe avec ces élèves.

Quant à l'explication de la tâche, il s'assure que chaque membre de l'équipe comprend bien son rôle et qu'il saisit l'importance de sa contribution au sein de l'équipe. Ensuite, il s'assure que la tâche est claire et bien comprise pour l'ensemble des élèves.

Pendant l'activité, il mentionne qu'il circule dans la classe et répond aux questions de vocabulaire. Il ajoute qu'il guide ses élèves lors de la réalisation de la tâche.

J'oriente même les élèves... Par exemple, si je vois des énormités sur une feuille, je vais dire, « T'es sûr pour ça? ». Je supervise même quand ce n'est pas demandé. Je les encourage, je les taquine tout dépendant de l'élève.

Dans la structuration même de la plupart des activités qu'il fait en équipe ou en coopération, Benoît précise qu'il place d'abord les élèves en équipes « *pour qu'ils se disent un peu la direction qu'ils veulent prendre...* » Ensuite, il les place seuls, « *pour qu'il y ait un bout où chacun articule sa pensée individuellement* ». Par expérience, il considère que, quand il les laisse trop longtemps en équipe, à un moment donné, « *ça dérape et quand ils sont trop longtemps en équipe, ils ont tendance à se mettre à parler de la fin de semaine, de leurs projets, etc.* » Ainsi, il indique qu'en recentrant les élèves sur leur tâche, le travail est plus efficace.

Quand les élèves ont complété la tâche, Benoît fait un retour pour voir ce qui, selon eux, s'est bien passé et aussi ce qui s'est mal déroulé.

Je veux leur poulx pour savoir comment ça a été pour eux afin de faire les correctifs, si nécessaire. Je veux leur montrer la valeur de leur produit fini. Sans nommer personne, généralement, je vais faire un parallèle entre un excellent travail et un travail qui était moins bien.

Benoît ajoute qu'il demande les impressions et le jugement de ses élèves sur la tâche. Cette étape est toujours effectuée à l'oral lors des cinq dernières minutes du cours. L'enseignant mentionne qu'il y accorde beaucoup d'importance, puisqu'il veut voir si les élèves ont aimé l'activité. Il veut savoir ce qui a été facile à faire et ce qui a été plus difficile. Cette étape est faite oralement.

Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs

Dans un premier temps, Benoît pense que des conflits sociocognitifs émergent lors de certaines activités, particulièrement lors de situations problème. Il donne l'exemple suivant.

J'avais une situation avec les fameux dilemmes moraux. Le problème consiste à décider de rejeter certaines personnes et d'en garder d'autres. C'était... on a une transplantation cardiaque à faire et on a tel candidat et tel autre... Lesquels met-on en priorité? Ils sont bons pour défendre leur point de vue.

Pour faire en sorte que ses élèves s'expriment et argumentent le plus possible en anglais, Benoît explique qu'il énonce de nouveaux arguments, lesquels ne sont pas nécessairement fondés, et ce, juste pour les faire réagir. À cet égard, selon lui, les conflits sociocognitifs qui émergent parfois à l'intérieur des groupes coopératifs sont formateurs, puisque quand les élèves parlent en anglais, ils prennent des risques, ils essaient, ils pratiquent et donc ils développent les habiletés de production orale et de compréhension orale. Il croit que les élèves construisent ensemble des savoirs nouveaux : *« J'aime croire que oui... c'est peut-être utopique... c'est pas toujours le cas, mais ne serait-ce que pour développer leur communication, ça peut être de nouveaux savoirs »*. Il poursuit son idée en disant que la coconstruction des savoirs est

davantage possible dans le cas de projets longs. Il exprime ainsi la compréhension qu'il a de la coconstruction de savoirs :

C'est difficile d'aller chercher quelque chose qu'ils vont découvrir ensemble... qui entrerait dans une période de cours. Un projet à long terme, ça va arriver, oui que j'en fais, car ils doivent faire de la recherche sur Internet, ramener ça à l'équipe, dire ce qu'ils ont trouvé, ça va arriver.

Enfin, pour permettre à ses élèves d'apprendre de nouvelles choses ensemble, Benoît choisit de leur présenter des tâches avec lesquelles ils ne se sont pas familiarisés.

Disons que je tente de planifier en fonction de la clientèle que je reçois. Donc c'est assez variable. Par exemple, je leur demande de concevoir un site web, prendre en charge l'animation du groupe pour une partie d'activité, donner une conférence de presse, passer une entrevue, explorer les préjugés, vendre des voitures, commander un item au téléphone, produire un film, enseigner une habileté, planifier la survie de 30 personnes pour un an sur une île, et ça peut aller jusqu'à simuler un conventum de 10 ans en jeu de rôles.

Avantages et limites

Benoît utilise la pédagogie de la coopération en classe « *pour son dynamisme* » en ce sens qu'il considère que cette pédagogie est motivante et intéressante pour les élèves, qu'elle leur permet d'interagir entre eux et de s'exercer dans la langue seconde. Il l'utilise aussi puisqu'il croit que l'apprentissage par les pairs est bénéfique. Il ajoute que la pédagogie de la coopération entraîne différents résultats. Au niveau social, cela responsabilise les élèves, développe leurs aptitudes sociales. Au niveau motivationnel, la pédagogie de la coopération est plus pertinente que de travailler seul. Puis, au niveau cognitif, elle favorise les interactions ce qui permet à l'élève de s'exercer et donc, d'apprendre plus rapidement. Benoît ajoute que le fait de se faire corriger par les membres de son équipe est moins « menaçant » que de se faire corriger par l'enseignant.

En contrepartie, selon lui, l'un des désavantages de la pédagogie de la coopération est la possibilité pour l'élève de répéter les erreurs des autres. De plus, il fait remarquer qu'il y a le danger que les élèves ne soient pas tous impliqués dans la tâche.

Si parfois je les laisse former les équipes par affinités, et qu'une équipe est composée de membres plus faibles, quelqu'un risque de dire une aberration que les autres peuvent percevoir comme la bonne façon de le dire et ils répèteront l'erreur, d'où l'importance de la correction par les pairs et de former les équipes pour qu'elles soient équilibrées en calibre. Ça peut être un désavantage aussi au niveau de la diffusion de la responsabilité. Si je ne mets pas mes critères assez stricts, ils peuvent se dégager de la tâche et ça peut engendrer de la paresse.

Benoît explique que, pour remédier à ces difficultés, il fait une surveillance serrée, il circule beaucoup dans la classe. Il s'assure également que tout le monde parle en anglais dans la classe.

Selon lui, la pédagogie de la coopération n'est pas nécessairement la meilleure pédagogie pour l'enseignement de l'anglais langue seconde. C'est une façon d'enseigner qui paraît différente d'un enseignement magistral et qui est « rafraîchissante » après des cours un peu plus lourds, mais la manière d'enseigner est plutôt d'employer des stratégies variées comme le travail en grand groupe, le travail individuel et le travail en coopération.

Résumé des représentations de Benoît relatives à la pédagogie de la coopération

Sens accordé : travail d'équipe où les élèves s'entraident et où chacun a une tâche particulière à effectuer

Conflits sociocognitifs: les conflits sociocognitifs sont formateurs, puisque les élèves prennent des risques, se pratiquent à parler la langue et développent des habiletés de compréhension orale et de communication orale

Coconstruction des savoirs : les élèves coconstruisent leurs savoirs

Avantages : méthode dynamique qui favorise la responsabilisation, développe des aptitudes sociales, repartit les efforts

Limites : possibilité de répéter les erreurs des coéquipiers et de se désengager de la tâche

Bilan : méthode qui n'est pas nécessairement meilleure qu'une autre

4.1.2 Selon les observations

Mentionnons d'abord que les observations ont été faites dans deux groupes de conversation en cinquième secondaire. Le premier groupe comprend 25 élèves et le deuxième, 15. Les élèves ont huit périodes d'anglais par cycle de six jours, soit quatre périodes consacrées à l'anglais régulier et autant à la conversation anglaise. Après la description de la tâche devant être effectuée par les élèves, l'analyse des données issues des observations en classe est présentée en trois parties : les points saillants, la contextualisation des apprentissages, les conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs.

4.1.2.1 Points saillants

Voici la tâche coopérative préparée par Benoît. Il s'agit de « Portrait of a Dream School ». Lors de cette activité, les élèves sont invités à créer l'école idéale. Ils doivent, entre autres, décider des règlements de l'école, choisir un nom et un logo pour l'école, préparer un menu pour la cafétéria, présenter des activités spéciales et choisir un uniforme pour les élèves. Chaque élève est responsable d'un aspect et chacun a un rôle précis à exercer (voir l'appendice G).

Benoît explique le rôle que chacun aura à jouer. Le directeur (A) doit établir les règles de l'école. L'architecte (B) doit créer un logo pour l'école. L'enseignant (C) doit planifier l'horaire, le contenu des cours et le menu de la cafétéria, et le responsable de l'anglais (D) doit organiser des activités pour l'école. Puis, Benoît explique la tâche globale que les élèves auront à exécuter. Il leur dit qu'ils devront d'abord former leurs équipes, se diviser les tâches, puis faire un remue-méninges en équipe pour décider de leur idée générale. Ensuite, les élèves devront travailler individuellement pendant quelques minutes sur leur partie de la tâche. Puis, de nouveau en équipe, ils devront terminer le travail en équipe et, à la fin du cours, présenter leur école idéale devant la classe. L'enseignant demande aux élèves s'ils ont compris et leur réponse est positive. Les élèves se regroupent en choisissant leurs coéquipiers eux-mêmes. Ils semblent former des équipes avec leurs « amis ». Lorsqu'ils sont en équipe, ils doivent d'abord décider qui fera quoi.

Au début de l'activité, les élèves parlent environ la moitié du temps en anglais. Or, plus le temps avance, plus les élèves ont tendance à recourir au français pour s'exprimer. Lorsque les élèves s'expriment en français, Benoît les avertit et leur demande de parler en anglais. Le secrétaire écrit les idées des membres de l'équipe. L'enseignant demande alors aux élèves de retourner à leur place pour écrire, en quelques minutes, leurs idées relatives à leur partie du travail. Les élèves utilisent leur dictionnaire anglais-français pour chercher les mots nouveaux. Ils persévèrent. L'enseignant circule dans la classe et

il répond aux questions des élèves. Certains sont en panne d'idées, alors que d'autres écrivent sans arrêt pendant le temps alloué.

Benoît agit comme le responsable du temps en leur rappelant la durée restante pour chaque étape. À la fin du processus, les élèves présentent leur école idéale devant la classe. Chacun est responsable de décrire sa partie en quelques secondes.

L'étape de rétroaction consiste en des félicitations transmises aux élèves pour leur bon travail.

La deuxième période d'observations se déroule sensiblement comme la première.

4.1.2.2 Contextualisation des apprentissages

L'activité proposée est contextualisée au sens où l'école fait partie intégrante du quotidien des élèves. Permettre aux élèves de proposer des activités et des règlements pour leur école idéale représente en quelque sorte une activité significative pour eux.

4.1.2.3 Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs

Nous remarquons que les élèves se posent des questions quant aux consignes et par rapport aux mots de vocabulaire. Par exemple, une élève responsable de créer le menu de la cafétéria demande à une autre comment dire « pâté chinois » en anglais. Les élèves mettent en commun leurs idées, mais ils ne les justifient pas et ne les confrontent pas. En général, tout le monde est d'accord avec celles qui sont proposées. Nous n'observons pas beaucoup d'interactions entre les élèves, puisque chacun est occupé à écrire sa partie de la tâche. À titre d'exemple, une élève demande à une autre si elle a des idées pour un repas. L'autre répond par la négative et la conversation ne se poursuit pas plus.

longtemps. Aucun désaccord illustrant un conflit sociocognitif n'est observé pendant cette activité. De plus, aucune coconstruction des savoirs n'est observée puisque chaque élève travaille seul sur sa partie de la tâche.

4.1.3 Selon l'entrevue collective avec les élèves

Cinq élèves de cinquième secondaire sur un total de 35, répartis dans les deux classes où nous avons fait des observations, ont accepté de participer à l'entrevue collective pendant la période du dîner.

4.1.3.1 Représentations de l'apprentissage de l'anglais langue seconde

D'entrée de jeu, les élèves de Benoît mentionnent que l'apprentissage de l'anglais est important pour les raisons suivantes :

- #1. Si tu veux un emploi, c'est plus efficace si tu es bilingue; tu as plus de possibilités.
- #2. Tu ne peux pas aller en voyage si tu ne parles pas anglais.
- #3. C'est un avantage; c'est vraiment pratique de parler anglais.
- #4. C'est la langue internationale.

Les élèves affirment qu'ils parlent en anglais plus souvent dans leur cours de conversation anglaise que dans leur cours d'anglais régulier, puisqu'ils se sentent plus « obligés » de s'exprimer en anglais.

À la question portant sur leurs représentations d'un bon enseignant d'anglais, ils répondent :

- #3. Bien, moi j'imposerais que mes élèves parlent anglais, parce que je serais là pour leur apprendre l'anglais, pas le français. Alors ça parlerait toujours en anglais. Je serais comme mon enseignant de conversation dans le fond.

#1. Moi, j'enseigne l'anglais à mes petits cousins et cousines et je leur parle en anglais et on lit des livres en anglais. Il faut faire l'effort de parler en anglais.

#5. Je pense que de parler est un peu plus important que le reste. Par exemple, lorsque tu vas ailleurs, tu le parles, tu ne l'écriras pas quoique c'est sûr que c'est quand même super important. Mais, je trouve que c'est bien d'avoir un cours de conversation qui est en option pour s'améliorer.

#4. Moi, ce serait plus des activités pour faire parler les élèves, car quand tu fais juste écouter, tu n'es pas concentré et tu n'apprends pas vraiment; c'est en l'appliquant que tu comprends plus et que tu apprends mieux.

Ainsi, les élèves de Benoît s'entendent pour dire que l'investissement est nécessaire pour l'apprentissage d'une langue seconde.

À l'unanimité, ils estiment que les activités de conversation demeurent celles qui les aident le plus à apprendre l'anglais. Ils mentionnent qu'ils éprouvaient une certaine timidité et un stress au début de l'année à l'idée de faire des présentations orales devant la classe, mais que plus l'année avance, plus le stress s'estompe.

#4. Au début de l'année, on connaissait moins les autres, alors c'est sûr qu'on était plus gênés, mais là, on commence à plus se connaître et on est comme une grande famille. Alors on est moins gênés; on y va et ça va bien.

4.1.3.2 Représentations de la pédagogie de la coopération

Quant à ce qui concerne la pédagogie de la coopération, les élèves de Benoît croient que leur enseignant l'utilise pour les raisons suivantes :

#3. Pour apprendre à communiquer en anglais avec les autres, pour se dégêner dans le fond, pour montrer qu'est-ce qu'on peut faire, car si on est tout seul, on n'apprend pas très vite. Ça va mieux en équipe; si tu as de la difficulté avec tel mot, la personne peut t'aider.

Ils ajoutent que le fait de travailler en coopération les oblige à interagir en anglais entre eux, et donc, à s'exercer tout en s'entraidant dans les diverses tâches qu'ils sont appelés à faire.

À la question visant à savoir si, selon les élèves, la pédagogie de la coopération est une méthode meilleure qu'une autre, les élèves répondent :

#3. Ça dépend comment tu aimes travailler et de quelle façon tu apprends. Moi, j'aime mieux quand on a notre tâche à faire à l'intérieur d'une équipe car ça nous aide à travailler. Alors je trouve qu'on apprend mieux dans ce sens là.

#5. Ça dépend. Moi je travaille plus seule pour certaines choses parce que parfois je suis perfectionniste sur des affaires. Quand on travaille avec trop de monde, parfois ça peut nuire un peu à la qualité de notre travail. Je suis du genre à parler tout le temps et quand il y a trop de monde, des fois, ça me déconcentre. Mais en coopération, ça aide aussi, car tout le monde est obligé de faire sa tâche. Alors, peu importe comment ils la font, au moins, ils la font.

Selon eux, la limite principale du travail en coopération est liée à la distribution des rôles en fonction des tâches. En effet, les élèves mentionnent qu'il y a des tâches qu'ils préfèrent et d'autres qu'ils aiment moins. Ils ajoutent qu'il y a parfois un désavantage quant à l'utilisation de l'anglais dans l'équipe en ce sens que ce ne sont pas tous les membres de l'équipe qui font l'effort de s'exprimer tout le temps en anglais.

Les élèves de Benoît affirment qu'ils argumentent parfois lorsqu'ils travaillent en équipe. Selon eux, leurs débats d'idées sont bénéfiques.

#5. Oui, dans notre apprentissage, c'est sûr que c'est positif parce que tu dois parler plus. Par exemple, si tu dis juste le nom de la ville et tout le monde dit « ouais, ouais, ouais », tu n'as pas eu une grande discussion et tu n'as pas appris de nouveaux mots.

#4. Un conflit aide à parler plus, car tu dois plus donner ton opinion et dire pourquoi que... ça et pourquoi on prendrait mon idée au lieu de la tienne.

#2. Et il faut que tu le dises en anglais, ça t'oblige à utiliser des mots en anglais pour expliquer.

En terminant, les cinq élèves s'entendent pour dire qu'ils apprennent mieux l'anglais lorsqu'ils travaillent en coopération que lorsqu'ils travaillent individuellement, et ce, principalement parce qu'il y a alors plus d'interactions. Ils considèrent toutefois que le travail individuel est parfois nécessaire pour assurer un équilibre.

4.1.4 Selon les trois sources de données

Le diagramme suivant illustre les points de convergence relatifs qui ressortent de l'entrevue avec Benoît, nos observations de son enseignement et l'entrevue avec ses élèves. Il est question de la contextualisation des apprentissages, des conflits sociocognitifs et de la coconstruction des savoirs.

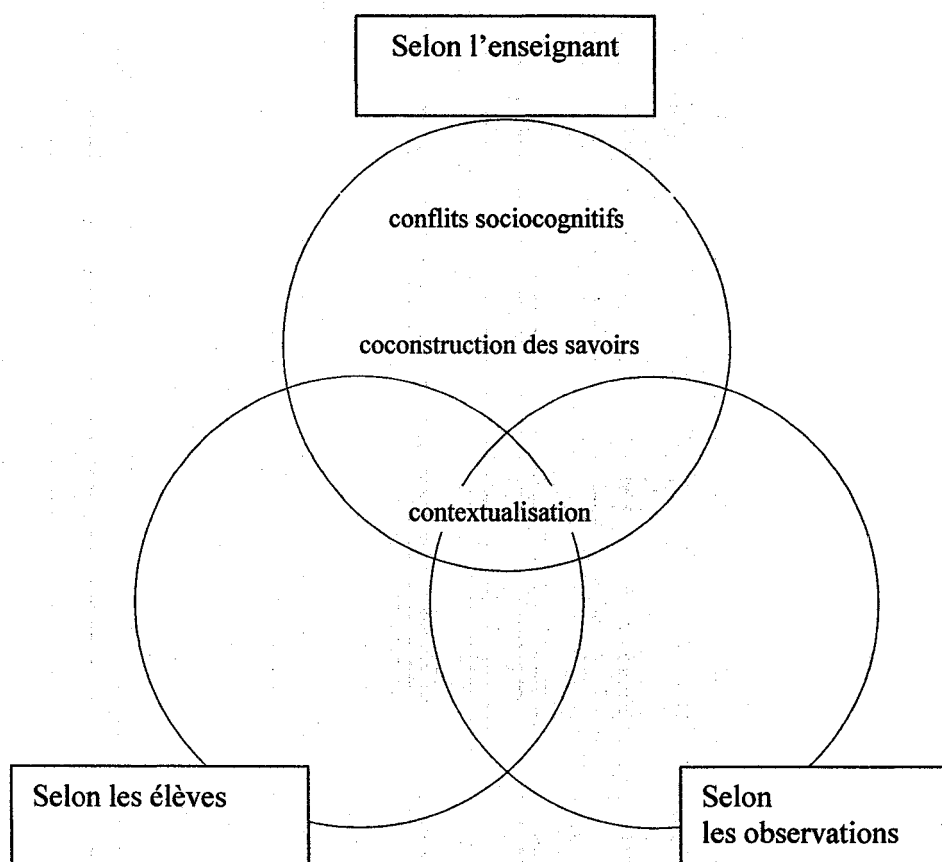


Figure 2 : Points de convergence relatifs à la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde chez Benoît

Le diagramme précédent montre que les données recueillies lors des observations recourent les propos de l'enseignant et des élèves en ce qui concerne la contextualisation des apprentissages. Il indique que, selon l'enseignant, l'application de la pédagogie de la coopération permet l'émergence de conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs par ses élèves. Pourtant, ces éléments n'ont pas été observés en classe et les élèves n'ont pas exprimé de propos à ce sujet.

4.2 LE CAS DE PASCALE

Pascale enseigne l'anglais langue seconde depuis neuf ans. Elle l'a enseigné à tous les niveaux du secondaire. Lors de la collecte des données, elle a un groupe d'anglais enrichi et quatre groupes d'anglais régulier en première secondaire. L'analyse des données est présentée selon l'entrevue individuelle, les observations et l'entrevue collective respectivement.

4.2.1 *Selon l'entrevue individuelle*

La section qui suit comprend d'abord les représentations que Pascale a de son enseignement quant à ses stratégies d'enseignement et à la contextualisation des apprentissages. Ses représentations de la pédagogie de la coopération sont ensuite présentées quant au sens qu'elle y accorde, à sa façon de la mettre en œuvre, particulièrement par rapport aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs, ainsi qu'aux avantages et aux limites de cette pédagogie.

4.2.1.1 *Représentations de son enseignement de l'anglais langue seconde*

Stratégies d'enseignement

Pascale mentionne que l'élément le plus important en enseignement de l'ALS est de créer un contact avec les élèves. Elle ajoute qu'il est important de leur démontrer qu'elle aime l'anglais pour leur donner le goût de l'apprendre. Pour elle, il est primordial que la classe s'amuse parce que cela permet de maximiser les apprentissages.

Pascale considère qu'il faut faire beaucoup d'activités, courtes et variées de préférence, et peu d'enseignement théorique. Il peut s'agir de projets, de chansons, de jeux, etc. Elle poursuit son idée en disant que, par son enseignement, elle vise le développement des trois compétences disciplinaires visées par la réforme québécoise en anglais au secondaire, soit *interagir oralement*, *réinvestir sa compréhension de textes* et *écrire des textes*.

Pascale estime que la meilleure méthode pour favoriser la communication orale est d'utiliser la pédagogie de la coopération : « *Mes élèves sont toujours en équipe. Quand ils font un exercice de grammaire « plate », ils ont toujours le droit de demander à leurs amis.* ». Elle enchaîne en disant qu'il est primordial d'insister et de pousser les élèves à parler anglais en classe : « *Je peux dire 10-15 fois par cours de parler en anglais.* ».

Elle emploie diverses méthodes pour faire parler ses élèves en anglais, comme les « *life savers* », c'est-à-dire des petits jetons de couleur.

Quand les élèves arrivent en classe, ils en prennent chacun deux et quand ils entendent quelqu'un parler en français, ils disent « Hey, give me your life saver! ». À la fin du cours, on fait un tirage.

Elle souligne toutefois qu'il s'agit d'une méthode qui a un impact positif un certain temps, mais pas toute l'année, puisque les élèves se lassent et ils prennent cela de moins en moins au sérieux. Alors cette stratégie devient moins efficace.

Elle soulève également l'importance du renforcement positif en classe. Elle dit qu'elle encourage ses élèves et, lorsqu'ils ont bien travaillé, elle le leur faire remarquer à la fin de la période.

Selon Pascale, la méthode la plus efficace pour enseigner l'anglais consiste pour l'enseignant à parler constamment en anglais en classe et à insister pour que les élèves

interagissent le plus possible en parlant anglais entre eux. Plus précisément, elle estime que la meilleure stratégie pour favoriser la communication orale est d'insister pour que les élèves parlent en anglais et de faire appel à la pédagogie de la coopération. Elle croit que cette dernière permet de développer la capacité de s'exprimer en anglais. D'ailleurs, elle déplore le fait que l'enseignement magistral ait comme conséquence que les élèves soient capables d'écrire mais incapables de s'exprimer dans la langue seconde.

C'est certain qu'en rangée d'oignons, les élèves vont faire beaucoup de grammaire et ils vont devenir bons, mais ils ne seront pas capables de l'utiliser et c'est ça qui arrive aussi quand les élèves sortent du secondaire... Ils disent : « Moi, j'ai rien appris; je ne suis pas capable. ». Bien voyons, c'est impossible. Pourtant, c'est possible s'ils ont juste appris de la grammaire; ils sortent, ils sont très bons pour écrire, mais ils ne sont pas capables de parler.

Contextualisation des apprentissages

Pascale présente des activités contextualisées parce qu'elle considère que ces activités sont plus significatives pour les élèves. Elle donne l'exemple du projet sur les restaurants, où les élèves doivent créer leur propre restaurant, inventer un menu, etc.

Résumé des actes pédagogiques de Pascale relatifs à l'enseignement de l'anglais langue seconde

- met l'emphasis sur le contact humain
- fait beaucoup d'activités et de jeux en classe
- encourage le développement des compétences disciplinaires
- utilise presque toujours la pédagogie de la coopération
- présente des activités contextualisées

4.2.1.2 Représentations de la pédagogie de la coopération

Cette section est divisée en deux parties : le sens accordé par l'enseignante à la pédagogie de la coopération et la mise en œuvre de ce type de pédagogie dans sa classe.

Sens accordé

Pascale définit la pédagogie de la coopération comme étant celle du travail d'équipe où chaque élève a un rôle précis dans l'exécution d'une activité. Elle ajoute qu'elle ne fait pas toujours appel aux rôles de directeur, de secrétaire, etc, pour éviter que les élèves se désengagent de leur tâche. Le responsable de l'anglais et le gardien du temps sont les rôles qu'elle utilise le plus.

Cette enseignante pense que la pédagogie de la coopération est une pédagogie meilleure qu'une autre.

En anglais, oui. Je pense que c'est la meilleure stratégie. Parce qu'en anglais, tu ne peux pas travailler tout seul à ta place pour développer ta communication orale. Puis si je donne un travail à faire et qu'ils sont tout seuls à leur place, ils vont faire cette activité ; mais l'activité, dans leur vie, ne leur sert pas à grand-chose. Le but est de développer autre chose, leur compétence en expression orale.

En somme, Pascale considère que le travail d'équipe permet aux élèves d'améliorer leur communication orale en ALS, mais ce, dans la mesure où chaque élève a un rôle à exercer dans l'exécution de la tâche. Cela dit, elle n'indique pas quel type de tâche se prête le mieux à la pédagogie de la coopération.

Mise en oeuvre

Lorsqu'elle présente une activité faisant appel à la pédagogie de la coopération, Pascale explique d'abord l'activité de façon simple et en différents mots. Puis, elle répond aux questions de ses élèves. Elle a parfois recours au français lorsqu'elle juge que le vocabulaire est trop difficile pour eux. Lorsqu'elle remarque qu'ils ne sont pas en train de travailler, elle arrête les discussions et elle leur réexplique les consignes et ce qu'elle attend d'eux.

Pendant l'activité, Pascale circule dans la classe et elle parle avec ses élèves. Le contact humain est primordial pour elle : *« Ça arrive qu'on sorte des sujets, mais c'est pas grave parce qu'ils me parlent en anglais. Je trouve ça l'fun! »*. Elle ajoute qu'elle vérifie si chaque équipe comprend bien la tâche demandée, elle répond également aux questions. Si les élèves lui parlent en français, elle leur dit : *« Non, en anglais. »* ou alors elle dit : *« What? »*. Alors les élèves répètent leur question en anglais. Pascale mentionne qu'elle félicite et encourage ses élèves lorsqu'ils ont de bonnes réponses ou lorsqu'ils font des bons coups. Puis, si elle voit qu'une équipe a de la difficulté, elle va s'asseoir avec les coéquipiers et les aide.

Cette enseignante juge important de faire une rétroaction, après l'activité, sur le déroulement: *« Avec mon groupe le plus difficile je vais parler de la période, je vais dire : on a eu une belle période aujourd'hui je trouve ça l'fun, tu as bien participé. »*. Pascale ajoute qu'elle félicite parfois certains élèves :

Cet après-midi, il y a un élève qui m'a posé une question en anglais alors qu'en général, il a beaucoup de difficulté. J'ai pris un de mes petits cartons et je suis allée lui porter. C'était écrit « Good Job! ».

En terminant, Pascale dit ne pas demander aux élèves de faire de la coévaluation, quoiqu'elle considère que ce serait pertinent de le faire. Elle mentionne qu'elle demande

parfois à ses élèves de s'autoévaluer sur différents aspects tels que la capacité d'interagir oralement avec les autres, de donner son opinion, etc.

Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs

Selon Pascale, la coconstruction des savoirs des élèves correspond au fait qu'ils s'entraident, qu'ils sont autonomes. Cela implique qu'ils doivent interagir entre eux. Selon elle, les interactions et les discussions entre les élèves les aident à apprendre. Elle précise son idée en disant qu'elle croit que les élèves apprennent autant lorsqu'ils demandent à leurs amis des explications que lorsqu'elle leur explique quelque chose. Elle ajoute que, bien souvent, c'est l'élève le plus fort qui va aider le plus faible, mais que le contraire se produit également.

Néanmoins, elle précise que les discussions, les débats, les conflits surviennent surtout lorsque les élèves sont performants. Les élèves faibles se contentent d'écrire la réponse. Parce qu'ils ont moins de vocabulaire et qu'il en faut pour exécuter la tâche, il est important pour l'enseignante de faire une étape de remue-méninges, avant de débiter l'activité. Au cours de cette étape, l'enseignante écrit quelques exemples de mots de vocabulaire au tableau. Puis, elle demande à ses élèves de trouver ensemble le plus de mots possible liés au thème de l'activité.

Avantages et limites

Pascale mentionne qu'elle utilise presque toujours la pédagogie de la coopération avec ses élèves. Selon elle, le principal avantage de ce type de pédagogie est de développer la capacité de travailler en équipe. Elle pense que le fait d'avoir à parler avec les autres montre aux élèves qu'ils ne savent pas tout et qu'ils ont parfois besoin d'aide pour accomplir une tâche.

Par contre, elle admet qu'il existe des difficultés rattachées à l'utilisation de la pédagogie de la coopération, comme le maintien d'une bonne gestion de classe et la communication en anglais au sein des équipes. Ces difficultés peuvent réduire les avantages de la pédagogie de la coopération.

S'ils parlent en anglais c'est gagnant. S'ils parlent juste en français, c'est une perte de temps totale. C'est beaucoup beaucoup beaucoup de discipline à faire, il faut toujours que tu sois là, toujours présent, toujours les remettre sur la bonne piste parce qu'ils vont parler de leur fin de semaine ou d'autre chose.

Elle indique que, pour contrecarrer l'émergence de ces difficultés, elle essaie de ramener ses élèves au travail en allant s'asseoir avec eux et en leur posant des questions.

En bref, selon elle, la pédagogie de la coopération est la meilleure méthode pour permettre aux élèves d'apprendre l'anglais. Elle précise toutefois que l'enseignant doit également prévoir des moments où les élèves travaillent individuellement.

Il y a des moments où c'est important de faire un retour seul aussi. Comme les devoirs. Aujourd'hui c'est juste les verbes réguliers qu'ils ont à compléter. Mais des fois, travailler seuls, ça leur montre où ils en sont rendus aussi.

Résumé des représentations de Pascale relatives à la pédagogie de la coopération

Définition : travail d'équipe où chaque élève a une tâche spécifique à exécuter

Conflits sociocognitifs : les discussions et les débats surviennent surtout chez les élèves forts; les faibles discutent moins, faute de vocabulaire

Coconstruction des savoirs : la coconstruction réfère au fait que les élèves s'entraident.

Avantages : esprit d'équipe, entraide

Limites : beaucoup de gestion de classe à faire et usage du français dans les équipes

Bilan: méthode meilleure que les autres

4.2.2 Selon les observations

Ces observations ont été réalisées dans deux classes d'anglais de première année du secondaire. Le premier groupe comprend 27 élèves d'anglais régulier et le deuxième groupe comprend 22 élèves d'anglais enrichi. Les élèves d'anglais régulier ont quatre périodes d'anglais par cycle de six jours, et les élèves d'anglais enrichi ont deux périodes d'anglais de plus. Après la description de la tâche devant être effectuée par les élèves, l'analyse des données issues des observations en classe est présentée en trois parties : les points saillants, la contextualisation des apprentissages, les conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs.

4.2.2.1 Points saillants

Pascale parle en anglais dès le début du cours, même avant que la cloche sonne. Les bureaux sont disposés en îlots de quatre. Les élèves doivent d'abord commencer par écrire dans leur EDP.

Leur EPD c'est « everyday personal diary ». Ils écrivent ce qu'ils veulent, c'est personnel, je n'ai pas le droit de lire dedans. Je peux vérifier si c'est en anglais, mais jamais je ne vais le ramasser. Ils écrivent dedans ce qu'ils veulent. Ils ont une liste de centaines de phrases qu'ils peuvent compléter s'ils ne savent vraiment pas quoi écrire. Des fois je demande un mot qu'ils ont écrit ou des fois je demande le nombre de mots.

Après cinq minutes, l'enseignante dit à ses élèves de fermer leur EPD. Elle leur demande ce qu'ils ont fait pendant les vacances de Noël. Les élèves lèvent la main pour répondre. Ils semblent à l'aise de partager leurs réponses. Les réponses sont diverses : « *We sang!* », « *We played games!* », « *We listened to music!* », « *We drank punch!* », etc.

L'enseignante les amène à parler de ce qu'ils ont mangé pendant leurs vacances. Elle leur pose beaucoup de questions telles que: « *What did you eat?, Which restaurant did you go to?* ». Un élève répond qu'il est allé manger au Maxi. Les élèves rient. L'ambiance de la classe est détendue. Différents élèves répondent aux questions; ce ne sont pas toujours les mêmes qui lèvent la main. Les élèves participent et parlent en anglais.

Pascale demande ensuite à un élève de chaque équipe de sortir son cahier d'exercices. Elle mentionne que le secrétaire de l'équipe doit être le plus vieux. Les élèves mentionnent donc leur date de naissance. Le secrétaire de chaque équipe étant désigné, l'enseignante explique les consignes de la première partie de la tâche sur le thème des aliments. Les élèves doivent écrire le plus de mots possible appartenant à ce thème. Pascale précise qu'elle leur accorde dix minutes pour trouver des mots. Les élèves semblent très motivés à réaliser cette tâche.

Dans chaque équipe, il y a un carton placé devant l'élève qui a comme responsabilité de s'assurer que tous les membres de l'équipe s'expriment en anglais. L'enseignante circule et elle aide les élèves à travailler. Elle aide un élève à trouver un mot dans le dictionnaire. Lorsque les dix minutes sont écoulées, Pascale demande aux élèves de compter le nombre de mots qu'ils ont écrits et l'équipe gagnante est celle qui a le plus de mots.

Les élèves reçoivent ensuite une feuille contenant des énoncés sur les aliments (voir l'appendice H pour l'activité complète). Chaque élève a une feuille comprenant neuf définitions différentes de fruits et de légumes. Les élèves doivent alors se demander quelles définitions chacun a sur sa feuille pour trouver ensemble le fruit ou le légume dont il est question. Par exemple, pour un même légume, l'élève A a la définition suivante : « It makes you cry. »; l'élève B a : « You peel it. »; l'élève C a : « It can be white, beige or red. » et l'élève D a : « It is great in hot-dogs and hamburgers ». Les élèves doivent découvrir qu'il s'agit de l'oignon. Le secrétaire prend les réponses en note. Les élèves s'appliquent à la tâche et ils persistent. Ils peuvent aller vérifier leurs réponses au tableau. L'enseignante circule dans la classe, elle encourage ses élèves. Elle dit : « *Good job!* » à l'un d'entre eux. Elle demande à un autre de parler en anglais. Elle écoute les élèves, les observe, et elle les évalue. Au cours de l'entrevue, Pascale mentionne qu'il s'agit d'une évaluation continue, c'est-à-dire que l'enseignante prend des notes à tous les cours sur le progrès, les faiblesses et les points forts de chaque élève.

À la fin de l'activité, Pascale demande aux élèves si l'exercice était simple ou difficile. Certains disent que c'était facile, d'autres, non. L'enseignante corrige alors l'exercice avec eux. Les élèves peuvent lever la main pour donner leurs réponses. Ils participent beaucoup. Lorsqu'elle a terminé, elle leur explique brièvement la tâche suivante à faire, soit de créer leur propre restaurant. Elle ajoute que cette activité se fera en groupes coopératifs.

Il n'y a pas de synthèse des apprentissages à la fin de cette période de classe, mais l'enseignante fait une rétroaction sur les comportements et les attitudes des élèves. Elle les félicite d'avoir bien travaillé.

La deuxième période d'observation se déroule de la même façon, mais avec un groupe d'élèves du cours d'anglais enrichi. Nous remarquons que les élèves sont moins agités, qu'ils s'expriment davantage en anglais et qu'ils s'investissent encore plus dans la tâche.

4.2.2.2 Contextualisation des apprentissages

Le thème du cours de Pascale se rattache à l'alimentation et donc au vécu des élèves. Il est très signifiant pour eux. L'enseignante commence par une étape de remue-ménages en présentant du vocabulaire sur les aliments et en demandant aux élèves de trouver ensemble d'autres mots liés à ce thème.

4.2.2.3 Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs

Les deux tâches que les élèves ont à accomplir en coopération sont d'écrire le plus de mots possible liés au thème de l'alimentation et de remplir une feuille de vocabulaire sur les fruits et les légumes. Des interactions entre les élèves sont nécessaires pour la réalisation de ces deux tâches, mais elles n'entraînent pas l'émergence de conflits sociocognitifs.

4.2.3 Selon l'entrevue collective avec les élèves

L'entrevue est réalisée avec quatre élèves d'anglais enrichi de première secondaire.

4.2.3.1 Représentations de l'apprentissage de l'anglais langue seconde

Les élèves de Pascale estiment qu'il est important d'apprendre l'anglais pour le travail, pour les voyages et pour les études. À la question portant sur la langue qu'ils utilisent en classe, ils répondent :

#1. Il faut toujours parler en anglais dans le cours. Si on ne le fait pas, la prof nous dit « Speak in English! ».

#2. Je parle en anglais, quoique au début de l'année, on avait le droit de parler en français.

#3. Si on ne sait pas les mots, on peut regarder dans notre dictionnaire ou demander à l'enseignante.

Lorsque nous leur avons demandé quelles stratégies d'enseignement ils utiliseraient s'ils étaient enseignants d'anglais, une élève a répondu qu'elle enseignerait comme son enseignante, c'est-à-dire qu'elle utiliserait des stratégies variées telles que des activités de communication orale, des activités d'écriture, des exercices individuels, des jeux, etc. Elle utiliserait aussi des activités contextualisées. « *Elle nous montre plein de choses, comme par exemple, à Noël, elle nous a fait faire une recette et on devait écrire la recette en anglais dans nos mots.* » Une autre ajoute qu'elle utiliserait plus de chansons en classe.

4.2.3.2 Représentations de la pédagogie de la coopération

Les élèves se représentent la pédagogie de la coopération comme étant la pédagogie qui fait appel au travail d'équipe où chaque élève a une tâche particulière à effectuer. Ils y reconnaissent des avantages, comme le fait qu'ils peuvent s'entraider et que cela leur permet de connaître les élèves de la classe. L'élève #4 affirme : « *Moi je dis que, quand on est deux, ça va deux fois mieux.* » Les avis sont toutefois partagés quant à savoir si la pédagogie de la coopération est meilleure qu'une autre pédagogie.

#1. Peut-être que oui mais ça dépend quoi. Quand tu es en examen, c'est sûr que non. Quand c'est juste un travail, c'est mieux de travailler en coopération parce que ça va se baser sur toi en même temps mais s'il te manque quelque chose tu vas demander à l'autre personne et c'est sûr qu'elle va le savoir. Sinon tu t'arranges autrement.

#2. Moi je dis oui.

#3. Moi je dis oui et non parce que ça ne veut pas dire que, nécessairement, c'est toi qui vas choisir l'équipe et que tu t'entends bien avec l'autre personne. Mais oui parce que les élèves s'entraident.

Les désavantages que les élèves de Pascale soulignent sont liés au partage des tâches et au climat à l'intérieur du groupe. En effet, selon eux, il y a parfois une personne qui travaille plus que les autres et des chicanes à l'intérieur de l'équipe peuvent parfois se produire. Ajoutons que les élèves semblent préférer former leurs équipes eux-mêmes, car ils croient que le climat à l'intérieur du groupe est ainsi meilleur. Cela dit, l'enseignante ne leur offre pas toujours cette possibilité.

À la question ayant pour but de savoir s'ils aiment travailler en coopération, ils s'entendent tous pour dire que oui.

#1. Oui. C'est sûr que, quand tu ne trouves pas quelque chose, c'est l'autre personne qui va t'aider, c'est certain.

#2. Oui j'aime ça parce que tu peux parler, tu n'es pas obligé de toujours te concentrer sur ton travail et, en même temps, ça va plus vite à deux.

#4. C'est sûr que tu peux parler avec tes amis et tu peux te faire du fun même si tu es en train de faire un travail.

En terminant, les élèves de Pascale apprécient travailler en coopération et ils considèrent qu'ils apprennent ainsi beaucoup, mais que cela se produit s'ils s'entendent bien avec leurs coéquipiers et si tout le monde s'applique au travail.

#1 Moi je dis qu'on peut plus apprendre l'anglais oral en coopération, mais pour les travaux, je dirais que non parce que ça peut être une personne qui fait tout le travail. Donc tu n'apprends pas.

4.1.4 Selon les trois sources de données

Le diagramme suivant illustre les principaux points de convergence qui ressortent de l'entrevue avec Pascale, nos observations de son enseignement et l'entrevue avec ses élèves. Il est question de la contextualisation des apprentissages, des conflits sociocognitifs et de la coconstruction des savoirs.

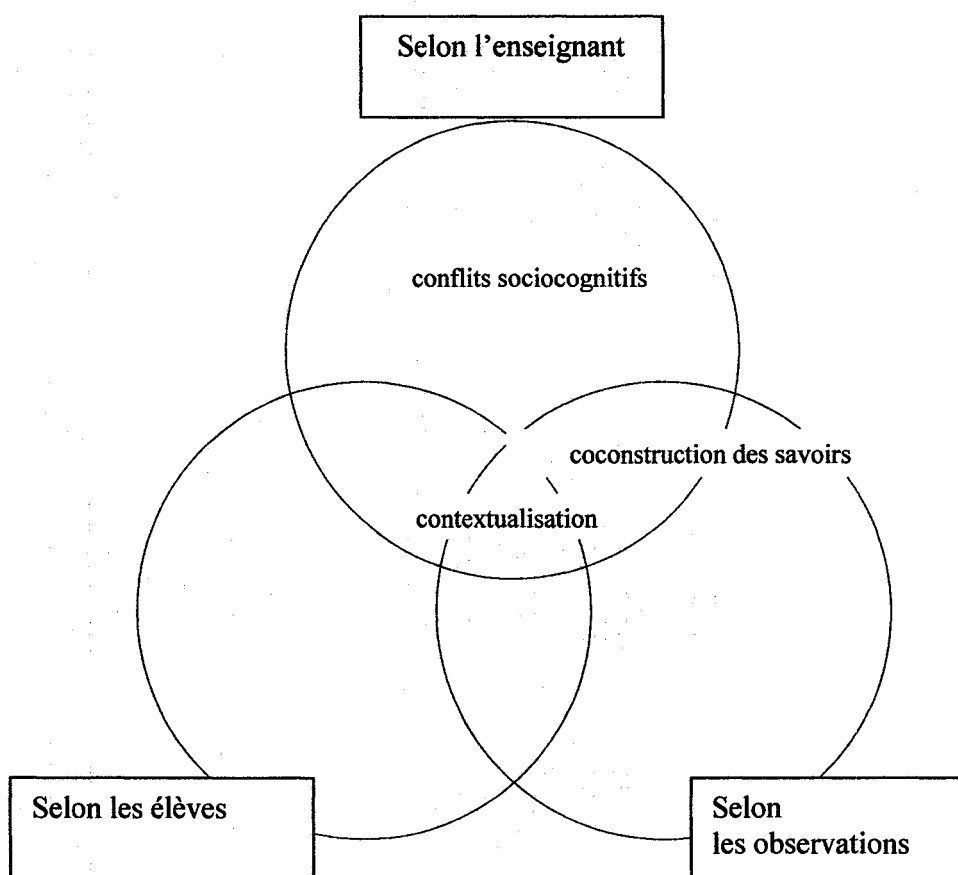


Figure 3 : Points de convergence relatifs à la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde chez Pascale

Le diagramme précédent illustre que les données recueillies lors des observations recourent les propos de l'enseignante et des élèves en ce qui concerne la contextualisation des apprentissages. Il indique que, selon l'enseignante, l'application de la pédagogie de la coopération permet aux élèves de coconstruire leurs savoirs. Cet aspect a d'ailleurs été observé en classe. Enfin, le diagramme illustre que, selon l'enseignante, les conflits sociocognitifs sont présents. Les observations ne nous permettent toutefois pas de l'affirmer et les élèves n'ont exprimé aucun propos à ce sujet.

4.3 LE CAS DE FRANCIS

Francis enseigne l'anglais langue seconde depuis sept ans. Il a enseigné surtout au 2^e cycle du secondaire. Au moment de l'entrevue, il a deux groupes de concentration anglais en troisième et en quatrième année du secondaire. L'analyse des données est présentée selon l'entrevue individuelle, les observations et l'entrevue collective.

4.3.1 Selon l'entrevue individuelle

La section qui suit présente d'abord les représentations qu'a Francis de l'enseignement de l'ALS et de la contextualisation des apprentissages. Ses représentations de la pédagogie de la coopération suivent en ce qui a trait au sens qu'il y accorde, à sa façon de la mettre en œuvre, particulièrement par rapport aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs, ainsi qu'aux avantages et aux limites de cette pédagogie.

4.3.1.1 Représentations de son enseignement de l'anglais langue seconde

Francis considère qu'il importe d'utiliser des stratégies variées dans une classe d'ALS. Il croit qu'il faut « *mélanger un peu de tout* »; autant de l'oral que de l'écrit, de l'enseignement magistral, du travail d'équipe et du travail en coopération.

Il poursuit son idée en disant qu'en anglais concentration, il y a beaucoup de travail d'équipe et de projets d'étape.

Les projets sont tous déjà prêts de toute façon. Alors c'est prévu comme ça que les jeunes travaillent en groupe de trois, quatre ou cinq. On a toutes sortes de petits projets. Il y a toujours le gros projet sur lequel les élèves travaillent pour la fin de l'étape.

Il ajoute que les activités réalisées en contexte de coopération fonctionnent très bien dans sa classe et que, selon lui, ses élèves aiment travailler en coopération, ce qui facilite son travail.

Selon lui, la meilleure stratégie pour favoriser la communication orale est de répéter aux élèves de parler en anglais et, si nécessaire, d'enlever des points lorsque les élèves s'expriment en français. Pour exclure l'usage du français dans la classe, il explique qu'il utilise le truc de la tuque.

J'utilise une tuque qui se promène d'un élève à l'autre. Alors, si j'entends un élève parler français, je lui donne la tuque et si lui entend un autre élève parler français, il lui donne à son tour. Le dernier à la fin de la classe qui a la tuque entre les mains se ramasse avec une copie qui sert absolument à rien, mais les élèves sont conscients que c'est juste pour les sensibiliser au fait de parler anglais.

Contextualisation des apprentissages

Les projets que Francis présente dans sa classe sont généralement contextualisés. C'est une préoccupation importante chez lui parce qu'il considère que des activités contextualisées sont plus significatives pour les élèves. Il donne l'exemple du projet qu'il vient de terminer et qui consistait à préparer une vidéo sur un sujet libre.

Résumé des actes pédagogiques de Francis relatifs à l'enseignement de l'anglais langue seconde

- utilise des stratégies d'enseignement variées
- utilise presque toujours le travail en équipe
- utilise des moyens pour obliger les élèves à parler anglais
- présente des tâches contextualisées

4.3.1.2 Représentations de la pédagogie de la coopération

Cette section est divisée en deux parties : le sens accordé à la pédagogie de la coopération par l'enseignant et la mise en œuvre de ce type de pédagogie dans sa classe.

Sens accordé

La définition que donne Francis de la pédagogie de la coopération est la suivante :

Pour moi, c'est une activité où les jeunes vont être appelés à travailler en équipe, donc pas seuls. Ça peut être en équipe de 2-3-4 ou 5, dépendamment du contexte. C'est justement où toute cette équipe-là travaille dans le même but, puis ils doivent assumer des rôles différents et justement faire fonctionner le tout en se complétant et en s'aidant mutuellement.

En d'autres termes, il définit la pédagogie de la coopération comme étant un travail d'équipe où les élèves assument des rôles différents tout en s'entraidant.

Mise en oeuvre

Lorsqu'il prépare une activité ou un projet qui fera appel à la coopération, Francis s'occupe d'abord de la formation des équipes.

Je commence toujours la première étape en leur laissant le choix. Alors ils vont naturellement se mettre avec des amis ou avec des gens avec lesquels ils pensent qu'ils feront un bon travail, ce qui est souvent le cas, mais pas toujours. Alors ça me donne la première étape pour voir s'ils sont capables de travailler ensemble et à ce moment là, à la deuxième étape, ça peut arriver que j'impose les équipes. Parfois, je vais piger au sort. Ça va dépendre.

Quant à l'explication de la tâche, il écrit généralement les consignes de travail au tableau afin d'indiquer clairement aux élèves les tâches qu'ils ont à accomplir et le but final qu'ils doivent atteindre. Puis, il leur explique le rôle que chacun aura à exercer. Francis mentionne qu'au cours de la réalisation de la tâche, il circule dans la classe et il supervise tous les groupes pour s'assurer du bon fonctionnement.

Il affirme qu'il fait toujours un retour sur le déroulement des activités en classe à la fin du projet pour savoir ce que les élèves ont apprécié et ce qu'ils ont moins apprécié et surtout pour connaître les raisons justifiant les différents commentaires.

J'insiste toujours sur le pourquoi parce que c'est facile de dire « c'est plate » sans être capable de se justifier.

Cette discussion se déroule toujours en anglais et Francis y accorde de l'importance puisque cela lui permet de s'ajuster pour les projets suivants.

C'est assez important dans le sens où justement ça nous permet d'apporter des correctifs pour les étapes suivantes, pour les projets suivants, pour les activités suivantes. C'est aussi pour que l'enseignant soit au courant de ce qui pourrait éventuellement arriver comme problème et que les étudiants soient conscients qu'il y a telle, telle et telle possibilité, et qu'on essaie d'éviter ça.

Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs

Selon Francis, le concept de coconstruction de savoirs réfère au fait que les élèves s'entraident. Il n'élabore toutefois pas davantage sur le sujet.

À la question portant sur les conflits sociocognitifs, Francis répond qu'ils émergent parfois lors des activités de coopération, puisqu'il arrive à l'occasion que les élèves ne s'entendent pas sur un point. Voici ce qu'il leur suggère de faire lorsque cela se produit.

À ce niveau-là ce que je leur propose, c'est de fonctionner par la majorité, c'est-à-dire que quand ils débudent le projet, ils sont quatre, ils ont quatre idées différentes. C'est certain que des fois ils vont tenir les quatre à leur idée, des fois ils vont en trouver deux peut-être qui sont meilleures que les autres et à ce moment-là c'est à eux d'argumenter intelligemment et non pas en se chicanant, en anglais bien sûr, et de dire pourquoi on devrait choisir leur activité, leur idée et non pas celle d'un autre. Ensuite ils procèdent par vote. Alors encore là si ça finit 2-2 il y a un problème. Des fois l'enseignant va s'en mêler mais c'est très rare.

Selon lui, les conflits ont des bienfaits sur les apprentissages des élèves, puisqu'ils les amènent à apprendre à justifier leurs idées, à les formuler clairement et à s'exercer à parler en anglais.

Avantages et limites

Francis énonce quelques avantages des activités de coopération tels que l'entraide, le sens des responsabilités et la coopération : *« ...j'insiste sur le sens des responsabilités car ils doivent se responsabiliser et puis savoir ce qu'ils ont à faire... et le faire. »*

Malgré le fait que l'enseignant reconnaît que la pédagogie de la coopération présente des avantages non négligeables, il évoque une limite. Il mentionne le problème du manque d'engagement dans la tâche de certains élèves au sein de l'équipe, c'est-à-dire que certains élèves travaillent parfois plus que d'autres.

On se rend compte seulement à la fin du projet qu'il commence à y avoir de la grogne à l'interne, à l'intérieur même du groupe, parce que un ou une, peut-être deux ont surfé, moi j'appelle ça « surfer sur le talent des autres » et qu'ils ont à peu près rien fait sauf d'être présents physiquement. Alors là c'est à ce moment-là que certains viennent me voir en catimini et qu'ils me disent « un tel n'a rien fait, ce n'est pas juste ».

Pour contrecarrer ce problème, Francis utilise l'autoévaluation et la coévaluation. Chaque élève doit autoévaluer son travail selon certains critères, sur une échelle de un à dix, et évaluer ses pairs avec les mêmes critères. Cette coévaluation est confidentielle et

l'enseignant se base sur cette dernière pour modifier la note d'autoévaluation de certains membres de l'équipe, si nécessaire. Cela dit, il fait remarquer qu'il faut parfois être vigilant face à cette procédure, puisqu'elle demeure subjective.

...il faut faire attention avec ça, car parfois il y a un genre de « clique » dans l'équipe, qui n'aime pas tel ou tel élève, alors ils évaluent parfois les autres à la baisse...

À la question ayant pour but de savoir si la pédagogie de la coopération est une pédagogie meilleure qu'une autre pour enseigner l'ALS, Francis hésite quelque peu, mais il répond positivement. Il explique son idée en disant que les élèves « sont heureux » lorsqu'ils travaillent en coopération, et que, si les élèves sont heureux, il l'est aussi.

Hummm. C'est difficile à dire; c'est une question d'opinion, mais je pense que oui. Si je compare ça avec un enseignement magistral. C'est comme je disais tout à l'heure, les élèves préfèrent beaucoup la coopération. Alors s'ils sont heureux, ça va beaucoup mieux pour eux et pour l'enseignant.

Francis ajoute que la pédagogie de la coopération est moins ennuyante que la méthode magistrale, ce qui fait en sorte que les élèves apprécient travailler en coopération.

Résumé des représentations de Francis relatives à la pédagogie de la coopération

Définition : travail d'équipe où les élèves assument des rôles différents en s'entraïdant

Conflits sociocognitifs : des débats surviennent parfois lors des activités

Coconstruction des savoirs: réfère surtout au fait que les élèves s'entraident

Avantages : méthode motivante pour les élèves, qui favorise l'entraide, la responsabilisation et la coopération

Limites : certains élèves font parfois le travail des autres

Bilan : le travail en coopération est plus profitable aux élèves que le travail individuel

4.3.2 Selon les observations

Les observations dans la classe de Francis ont été faites dans un groupe de concentration composé de 26 élèves de troisième secondaire et de quatrième secondaire. Ces élèves ont en moyenne deux heures de cours d'anglais par jour. Après la description de la tâche effectuée par les élèves, l'analyse des données issues des observations en classe sera divisée en trois parties : les points saillants, la contextualisation des apprentissages, les conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs.

4.3.2.1 Points saillants

Au début de la période, Francis discute avec ses élèves. Il mentionne ensuite qu'il y a un « problème » concernant leur projet. En fait, les élèves achèvent un projet de création d'une vidéo en équipe coopérative sur un sujet choisi par l'équipe. Le problème

mentionné par Francis est que la direction de l'école désapprouve le contenu de certaines vidéos. En conséquence, les élèves doivent éditer leurs films, c'est-à-dire enlever certains passages jugés non appropriés. Francis fait remarquer que les vidéos de deux équipes sont déjà approuvées. Ces équipes doivent préparer un mini-cahier contenant l'information sur la vidéo des autres équipes de la classe. Ils doivent inclure le nom des personnages, le titre du film ainsi qu'un court résumé.

Après l'explication des consignes, l'enseignant demande aux élèves de se regrouper en équipe. Les élèves argumentent et la majorité d'entre eux le fait en français. Certaines équipes discutent de sujets qui ne concernent pas la tâche demandée. L'enseignant les rappelle alors à l'ordre et au travail. Il leur dit qu'avant la fin de la période, ils devront lui remettre le plan de leur travail. Il n'y a pas de rencontre plénière après le travail en équipes.

Lors de la deuxième période, les élèves doivent continuer la tâche. Il s'agit du même groupe, puisque les élèves ont deux périodes d'anglais consécutives ce matin-là.

4.3.2.2 Contextualisation des apprentissages

L'activité proposée par l'enseignant est très contextualisée, puisqu'il s'agit d'un sujet libre et que les élèves sont en contact direct avec le matériel vidéo. Ils doivent faire des manipulations concrètes et créer une vidéo réelle. Les thèmes choisis par les différentes équipes sont diversifiés. En voici quelques exemples : un bulletin télévisé de sports sur la finale de football, l'enquête d'un policier sur un meurtre, un documentaire sur le hockey, un documentaire sur la magie noire, etc.

4.3.2.3 Conflits sociocognitifs et coconstruction des savoirs

La tâche que les élèves ont à accomplir est d'éditer leur vidéo. Nous remarquons que les élèves discutent et argumentent avec l'enseignant, mais pas entre eux. Il ne s'agit toutefois pas vraiment de conflits sociocognitifs, mais plutôt d'une résistance face au travail à effectuer. Par ailleurs, aucune coconstruction de savoirs n'est observée, puisque les élèves n'exécutent pas vraiment la tâche demandée.

4.3.3 Selon l'entrevue collective avec les élèves

La section qui suit présentera les propos de quatre élèves de troisième secondaire. Elle sera divisée en deux parties : les représentations des élèves relatives à l'apprentissage de l'ALS et leurs représentations de la pédagogie de la coopération.

4.3.3.1 Représentations de l'apprentissage de l'anglais langue seconde

Les élèves de Francis croient qu'il est important d'apprendre l'anglais pour leur métier plus tard, pour voyager et qu'il leur est utile dans toutes les sphères de leur vie. Ils disent aimer apprendre l'anglais. Cela dit, même s'ils sont dans une classe d'anglais concentration et donc qu'ils sont supposés parler uniquement en anglais dans le cours, ils avouent que ce n'est pas toujours le cas.

#1. Moi, non. Pas particulièrement parce que c'est sûr que je suis tellement habitué avec le français. Quand on a quelque chose à dire, on veut être assez clair et donc c'est sûr qu'on parle en français pour bien se faire comprendre.

#3. Honnêtement, quand le prof est proche, on parle en anglais. Quand il est loin, on parle en français parce qu'on se comprend mieux, c'est plus simple, on a plus d'expressions en français qu'en anglais.

Selon les élèves, il n'y a pas de moyens qui pourraient les inciter à parler davantage en anglais pendant le cours outre, peut-être, une copie.

À la question portant sur la meilleure stratégie pour apprendre l'anglais, leurs réponses sont variées.

#1 Moi c'est visuel, quand on écoute un film. À force d'en écouter ça vient que tu es tellement habitué d'entendre l'anglais parlé que c'est facile.

#2 Un peu de tout.

#3 La musique. Maintenant quand j'écoute une chanson je ne fais pas juste l'écouter, j'essaie de comprendre ce qu'il voulait dire par là.

#4 En lisant.

En somme, ils ont des opinions différentes sur les meilleures stratégies d'apprentissage de l'ALS. L'un d'eux considère que l'utilisation d'un enseignement varié est la stratégie la plus prometteuse pour l'apprentissage de l'ALS. Un autre croit aux bienfaits de visionner des films en anglais. Les deux autres mentionnent respectivement l'importance de la musique et de la lecture pour apprendre l'anglais.

4.3.3.2 Représentations de la pédagogie de la coopération

Quant à la pédagogie de la coopération, les élèves de Francis croient que leur enseignant l'utilise principalement parce que *« tout le monde a sa tâche à faire et s'il y en a un qui ne la fait pas comme il faut, ça pénalise toute l'équipe. »*. Selon eux, l'équipe coopérative exige des élèves qu'ils s'autoresponsabilisent.

À la question portant sur les avantages du travail en coopération, les élèves répondent que tout le monde sait précisément ce qu'il a à faire, c'est-à-dire que chacun connaît la tâche qu'il doit exercer pour réaliser le travail. L'un d'eux affirme :

#3. S'il y en a un qui a plus d'expressions en anglais on peut suivre sur lui. S'il y en a un qui écrit mieux, on peut se fier sur lui. Quand on est tout seul on fait ce qu'on sait, on n'a personne sur qui se baser.

Les élèves de Francis considèrent que la pédagogie de la coopération fonctionne mieux que le travail d'équipe « ordinaire », puisque chacun a une tâche spécifique à réaliser et que chacun est responsable du succès de l'équipe, ce qui fait en sorte qu'il y a moins de perte de temps et que le travail est plus efficace.

Selon eux, la limite principale du travail en coopération est liée à la gestion du temps, en ce sens que les élèves travaillent moins en début de projet et qu'ils travaillent plus à la fin. En conséquence, ils croient qu'il existe tout de même une certaine perte de temps.

En terminant, tous s'entendent pour dire qu'ils apprennent mieux l'anglais lorsqu'ils travaillent en coopération que lorsqu'ils travaillent individuellement, et ce, principalement parce qu'il y a alors plus d'interactions. Ils considèrent toutefois que le travail individuel est tout aussi nécessaire pour assurer un équilibre.

4.3.4 Selon les trois sources de données

Le diagramme suivant illustre les principaux points de convergence qui ressortent de l'entrevue avec Francis, nos observations de son enseignement et l'entrevue avec ses élèves. Il est question de la contextualisation des apprentissages, de la coconstruction des savoirs et des conflits sociocognitifs.

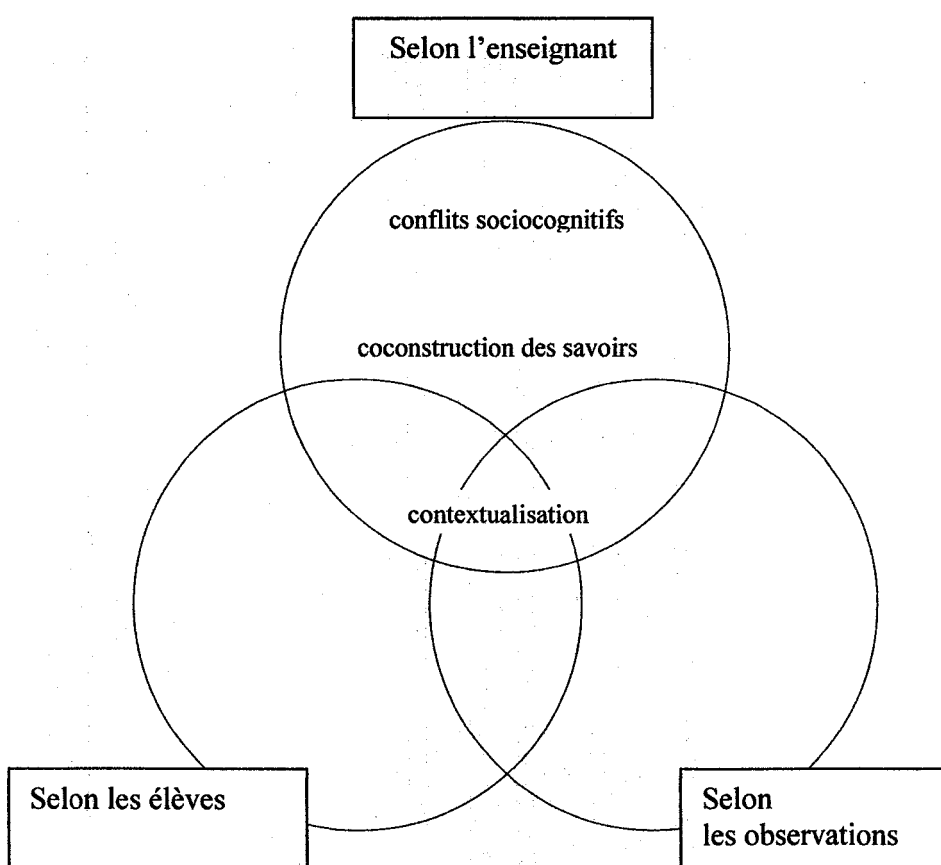


Figure 4 : Points de convergence relatifs à la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde chez Francis

Le diagramme précédent montre que les données recueillies lors des observations recoupent les propos de l'enseignant et des élèves en ce qui concerne la contextualisation des apprentissages. Enfin, le diagramme montre que, selon l'enseignant, l'application de la pédagogie de la coopération permet l'émergence de conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs par ses élèves. Pourtant, ces éléments n'ont pas été observés en classe et les élèves n'ont pas exprimé de propos à ce sujet.

4.4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

4.4.1 Lors des observations en classe

Le tableau de la page suivante présente les résultats obtenus au moyen des observations dans les classes des trois enseignants en ce qui concerne la contextualisation des apprentissages, les conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs. Ce tableau vise à comparer les résultats obtenus auprès des trois enseignants et à mettre en évidence les éléments qui sont ressortis lors des observations et ceux qui n'ont pas été observés.

Tableau 1
Mise en tableau des observations

	Ens. A	Ens. B	Ens. C
1. Contextualisation			
a) Activité porteuse de sens selon les facteurs suivants : âge, milieu, etc.	√	√	√
b) Intérêt de la part des jeunes.	√	√	√
c) Utilité de la tâche pour une réutilisation.	√	√	√
d) Tâche authentique exigeant de relever un défi ensemble.	√	√	√
2. Conflits sociocognitifs			
a) Problème de déstabilisation.			
b) Discussion autour d'un problème.		√	
c) Apport par les élèves de diverses solutions.			
d) Discussion autour de diverses représentations.			
e) Débat sur certaines représentations et justifications apportées.			
f) Déstructuration de certaines représentations.			
g) Restructuration de certaines représentations.			
3. Coconstruction des savoirs			
a) L'élément socio (interactions, qualité relationnelle, participation égale) est structuré, organisé et entretenu par l'enseignant.	√	√	
b) L'élément constructiviste est présent et mis en valeur lors des discussions des élèves.		√	

Légende :

√ signifie que l'élément est observé.

Une case vide signifie que l'élément n'est pas observé.

Le tableau précédent illustre que, selon les observations de la chercheure, les activités d'enseignement-apprentissage proposées par les trois enseignants sont très contextualisées. Il montre également que les éléments liés aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs sont peu exploités par les enseignants. Par exemple, les activités n'exigent pas que les élèves débattent de leurs représentations. Elles n'ont pas, non plus, mis en évidence une déstructuration et une restructuration des idées. En ce qui a trait à la coconstruction des savoirs, le tableau illustre que deux des trois enseignants ont choisi une activité qui met en valeur cet élément en structurant et en organisant l'activité de façon appropriée. Enfin, le tableau illustre que l'élément constructiviste a seulement été observé dans les classes de Pascale.

4.4.2 Lors des entrevues individuelles avec les enseignants

Les résultats obtenus au moyen des entrevues individuelles avec les enseignants montrent que la contextualisation des apprentissages est une préoccupation majeure des enseignants. Par ailleurs, ils illustrent que la pédagogie de la coopération est appliquée sans que les enseignants aient des intentions relatives à l'émergence des conflits sociocognitifs et de la coconstruction des savoirs.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats est présentée à la lumière de leur analyse et du cadre de référence de la recherche. Après le rappel de la question et des objectifs de recherche, ce chapitre est divisé en quatre sections : l'importance de la communication orale en classe, la contextualisation des apprentissages, une compréhension partielle des conflits sociocognitifs et de la coconstruction des savoirs. La dernière section porte sur la mise en œuvre de la pédagogie de la coopération et elle est divisée en deux sous-sections: une application parfois incomplète et les dérives à éviter.

La question de la présente recherche est formulée ainsi: « Quelle est la compréhension qu'ont des enseignants de l'enseignement de l'anglais langue seconde et de la pédagogie de la coopération et comment mettent-ils ce type de pédagogie en œuvre dans leurs classes? ». Les objectifs de recherche consistaient à décrire les représentations que des enseignants ont de l'enseignement de l'anglais langue seconde, notamment en ce qui a trait à la contextualisation des apprentissages, connaître et comprendre les représentations qu'ils ont de la pédagogie de la coopération, notamment en ce qui a trait aux conflits sociocognitifs et à la coconstruction des savoirs et identifier les stratégies qu'ils utilisent pour mettre en œuvre ce type de pédagogie dans leurs classes.

5.1 L'importance de la communication orale en classe

Les trois enseignants accordent une importance capitale à la communication orale en classe. En fait, ils considèrent que les activités d'expression orale sont celles qui offrent le plus de possibilités pour l'apprentissage de la langue seconde. Leur vision de l'enseignement s'inscrit dans la perspective de l'approche communicative dont il est question depuis quelques années au Québec et partout ailleurs. Rappelons que plusieurs

auteurs, dont Cohen (1994) et Germain (1993), considèrent que les interactions dans la classe d'anglais langue seconde sont primordiales pour permettre aux élèves de s'exercer et d'apprendre la langue plus rapidement.

Tout comme leur enseignant, la plupart des élèves ayant participé à l'entrevue collective considèrent que les activités de communication orale sont primordiales pour apprendre l'anglais. Néanmoins, les enseignants et les élèves croient qu'il faut aussi ajouter des activités d'expression écrite, de compréhension écrite et de lecture afin d'assurer un équilibre et de développer diverses compétences.

5.2 La contextualisation des apprentissages

Les trois enseignants se préoccupent de présenter des tâches contextualisées et authentiques en classe, tel que suggéré par Germain (1993), Morissette (2002), Legendre (2005) et Giordan (1998). En fait, la tâche coopérative que nous avons observée dans la classe de Benoît, « Portrait of a Dream School », est très contextualisée, puisqu'elle touche directement la vie quotidienne des élèves. Pascale considère également que la contextualisation des tâches est importante. Nos observations recoupent ses propos, puisque les activités qu'elle a présentées concernent l'alimentation et la fête de Noël, deux éléments significatifs dans la vie des élèves. Quant à Francis, il cherche aussi à proposer des tâches significatives à ses élèves; le projet sur la vidéo est très contextualisé, d'autant plus que ceux-ci peuvent choisir un sujet qui les passionne véritablement. Dans la même ligne de pensée, les élèves des trois enseignants ont mentionné en entrevue qu'ils apprécient effectuer des activités contextualisées, puisque cela est significatif pour eux. À ce sujet, il est possible de supposer que la contextualisation des apprentissages dans une classe d'anglais langue seconde est quelque chose qui va de soi, c'est-à-dire que l'enseignement d'une langue seconde offre une multitude de possibilités d'activités et de projets significatifs pour les élèves. Par exemple, on peut parler de politique, d'histoire, de géographie, d'art ou de sport dans

une classe d'anglais langue seconde. Les possibilités sont infinies et elles permettent de dépasser les simples exercices de grammaire ou de vocabulaire décontextualisés. Les résultats obtenus auprès des trois enseignants le prouvent; il semble relativement simple de présenter des activités contextualisées dans une classe d'anglais. Sans doute est-ce même plus facile de contextualiser les apprentissages dans une classe de langue que dans une classe de mathématiques, par exemple. Il s'agit là d'une caractéristique non-négligeable de l'enseignement de la matière en question.

Par ailleurs, en lien avec le tableau présentant observations faites en classe (voir chapitre 4), l'activité des trois enseignants est porteuse de sens et il y a manifestation d'intérêt de la part des jeunes. Puis, dans les trois cas, les élèves ont la possibilité de mobiliser et d'utiliser leurs nouveaux savoirs dans d'autres contextes, scolaires ou extrascolaires, et c'est ce qui importe. Par exemple, la connaissance du vocabulaire portant sur l'alimentation peut être utile à l'épicerie ou dans un restaurant. Ensuite, l'activité où les élèves doivent créer une école devrait permettre aux élèves de réutiliser le vocabulaire permettant de défendre son point de vue lors d'une discussion. Enfin, l'activité où les élèves doivent créer une vidéo devrait leur permettre de savoir comment réaliser une vidéo et comment manipuler les appareils audiovisuels nécessaires.

Quoiqu'il en soit, le fait que les enseignants enseignent à des niveaux différents dans des écoles différentes ne semble pas avoir d'effet sur l'importance qu'ils accordent à la contextualisation des apprentissages dans leurs classes d'anglais. En somme, leur perception de son importance est sensiblement la même, et ce, peu importe le contexte.

5.3 Une compréhension partielle des conflits sociocognitifs et de la coconstruction des savoirs

Au cours des entrevues, nous avons noté que Pascale et Francis ne comprennent pas bien le concept de coconstruction des savoirs. En fait, lorsque nous leur avons demandé

s'ils croyaient que les élèves coconstruisent ensemble des savoirs nouveaux quand ils travaillent en coopération, ils ont répondu par l'affirmative. Mais la justification de leur réponse montre qu'ils ne saisissent pas le sens attribué à cette expression. Par exemple, l'un d'entre eux a répondu qu'en argumentant, les élèves apprennent à se connaître davantage et l'autre qu'en travaillant ensemble, ils apprennent à s'entraider. Ceci n'est pas faux, mais les auteurs définissent autrement la coconstruction des savoirs. Selon Morissette (2002) et Legendre (2004), en travaillant en coopération, les élèves sont incités à justifier leurs idées afin d'ajuster éventuellement leurs représentations et de structurer de nouvelles connaissances. Cela leur permet aussi de développer des habiletés cognitives de haut niveau et favorise leurs apprentissages. La coconstruction des savoirs permet également aux élèves de faire des apprentissages durables et réinvestissables dans d'autres contextes.

De plus, Pascale et Francis ne semblent pas connaître le concept de conflit sociocognitif. En effet, lors de l'entrevue, ils nous ont demandé de définir le concept. Dans la pratique, aucun enseignant n'a eu l'intention particulière de créer et d'encourager les débats et l'argumentation pour ainsi susciter l'émergence de conflits sociocognitifs. Ajoutons que les enseignants n'ont pas mis en œuvre des moyens particuliers de susciter la mise en doute, la déstabilisation, le questionnement, les échanges de points de vue pour que les élèves puissent ainsi approfondir leurs connaissances et coconstruire leurs savoirs. Or, c'est ce que suggèrent plusieurs auteurs, dont Legendre (2004). Ceci confirme ce que met de l'avant Morissette (2002) lorsqu'elle affirme qu'il est assez rare que les enseignants placent leurs élèves en situation de déséquilibre cognitif. Elle poursuit en affirmant que, pour que le conflit sociocognitif soit présent, il importe que l'enseignant reconnaisse sa nécessité dans le processus d'apprentissage et que, conséquemment, il expose ses élèves à des situations d'apprentissage qui le favorisent, ce qui n'est pas toujours le cas. Or, tel qu'il a été mentionné dans la problématique, une des compétences professionnelles attendues est celle demandant à l'enseignant de « *créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes...[suscitant] un déséquilibre, c'est-à-dire, [des*

situations] que les élèves ne peuvent traiter ni résoudre directement » (Gouvernement du Québec, 2001).

Nous pouvons toutefois supposer que certains types d'activités se prêtent tout simplement moins à l'émergence de conflits sociocognitifs. Par exemple, la première activité que propose Pascale consiste à écrire des mots de vocabulaire en lien avec l'alimentation. Il s'agit d'une tâche simple demandant des réponses courtes. Cette activité est moins propice à l'émergence de conflits sociocognitifs que d'autres (Presseau & Martineau, 2004). Néanmoins, des élèves connaissant peu de mots et faisant des suggestions non appropriées auraient pu être appelés à justifier leurs choix auprès de leurs coéquipiers. Des conflits sociocognitifs peuvent ainsi émerger d'une telle activité. Ceci dit, les activités sur les fruits et les légumes que nous avons observées dans la classe de Pascale ont permis la coconstruction des savoirs, puisque d'une part les élèves ont fait un remue-méninges pour écrire tous les mots de vocabulaire qu'ils connaissaient sur le sujet. D'autre part, ils ont dû trouver ensemble les réponses à la tâche comprenant quatre définitions différentes d'un même fruit ou légume.

Quant aux tâches proposées par Benoît et Francis, elles étaient propices à l'émergence de conflits sociocognitifs, mais ce n'est pas ce qui s'est produit. Les élèves de Benoît étaient concentrés sur l'exécution de leur tâche respective et ne confrontaient pas vraiment leurs idées. Ils ne travaillaient pas vraiment en coopération, c'est-à-dire qu'ils étaient assis ensemble et parlaient un peu, mais chacun travaillait individuellement sur sa partie de la tâche. Tel que le mentionnent Johnson & Johnson (1999), cela ressemble davantage à du travail individuel avec dialogue. Il y avait pourtant lieu d'argumenter sur les différents aspects de l'école idéale, compte tenu du fait que les élèves ne partagent sans doute pas tous le même avis. Nous pouvons supposer que l'absence de conflits sociocognitifs s'explique par le fait que l'enseignant n'a pas précisé l'importance de faire valoir son point de vue pour en arriver à un consensus.

Dans le cas du troisième enseignant, compte tenu du fait que les élèves devaient modifier certaines scènes de leurs vidéos, ils étaient incités à argumenter et la tâche se prêtait à l'émergence de conflits sociocognitifs. Ce n'est toutefois pas ce qui est arrivé. En fait, les élèves argumentaient avec l'enseignant, mais c'était surtout pour manifester leur mécontentement. Entre eux, ils parlaient plutôt de choses et d'autres et n'étaient pas concentrés sur la tâche à effectuer.

Parallèlement à ceci, nous pouvons présumer que les conflits sociocognitifs sont moins susceptibles d'émerger dans une classe d'anglais langue seconde que dans une autre classe. Le manque de maîtrise de la langue peut en être une cause. Si le niveau de connaissance du vocabulaire et de la syntaxe est élémentaire, les possibilités que les élèves argumentent entre eux sont réduites.

Le peu d'interactions, et par le fait même de conflits sociocognitifs, peut également être lié à la théorie de l'estime de soi, dont parle Krashen (1987). Même si cet auteur ne fait pas de lien direct entre les interactions et l'estime de soi, il affirme qu'une bonne estime de soi est nécessaire pour permettre aux élèves de développer une confiance langagière et ainsi s'exprimer dans la langue seconde. Dans cette ligne de pensée, compte tenu du fait que les élèves doivent s'exprimer en anglais dans la classe, nous pouvons supposer qu'ils sont moins à l'aise que s'ils avaient à s'exprimer dans leur langue maternelle. Nous pouvons également présumer qu'ils prennent ainsi moins de risques, qu'ils jouent un rôle moins actif que celui qu'ils auraient lors d'un débat ou d'une discussion en français.

Enfin, le manque d'interactions et de débats dans une classe d'anglais langue seconde peut aussi tout simplement s'expliquer par le fait que les adolescents ne sont pas portés à argumenter en classe, cherchant souvent à réaliser la tâche de façon expéditive (Meirieu, 1995). Cela dit, il ne faut pas généraliser à l'ensemble des élèves, puisque cela peut aussi dépendre du groupe et du climat de classe. Nous pouvons supposer qu'un groupe intéressé au cours s'impliquera et participera davantage qu'un groupe démotivé

(Gardner, 1985), d'où l'importance de présenter des activités motivantes et significatives pour les élèves (Morissette, 2002; Germain, 1993) permettant de s'engager au niveau cognitif. La structure de « controverse constructive »¹⁶ de Johnson et Johnson (1992) semble être une des alternatives possibles pour favoriser l'émergence des conflits sociocognitifs.

Les raisons pouvant expliquer les lacunes au niveau de la compréhension des conflits sociocognitifs et de la coconstruction des savoirs semblent liées au manque de connaissance et de formation sur le sujet ainsi qu'au manque d'accompagnement lors de la mise en œuvre de ce type de pédagogie qui, rappelons-le, n'est pas simple à bien comprendre et à appliquer.

5.4 La mise en œuvre

5.4.1 Une application parfois incomplète

Lors des observations, nous avons remarqué que les trois enseignants respectent certains éléments du déroulement de l'activité coopérative proposés par les chercheurs. À titre d'exemple, ils circulent dans la classe et ils supervisent le déroulement de l'activité. Ils respectent également l'étape de rétroaction, c'est-à-dire le fait de mentionner les forces et les faiblesses du fonctionnement de chaque équipe. Cela dit, nos observations ne nous permettent pas d'affirmer que les enseignants font une synthèse des apprentissages à la fin des activités. Rappelons que, selon Alywin (1994), la synthèse des apprentissages est déterminante pour faire le point sur les connaissances acquises et pour s'assurer que les élèves ont bien compris et qu'ils ont atteint les objectifs fixés. L'utilisation de l'autoévaluation et de la coévaluation en classe est également une stratégie pertinente en fin de projet pour permettre aux élèves de faire le

¹⁶ Méthode où les élèves sont appelés à de faire une recherche en profondeur sur un sujet de controverse, de prendre position et d'élaborer des arguments pour défendre leurs points de vue.

point (Scallon, 2004). Francis est le seul enseignant qui a dit utiliser ces stratégies en entrevue. Pascale et Benoît reconnaissent leur utilité, mais avouent ne pas les utiliser beaucoup en classe.

Nos observations nous ont également permis de constater que deux des trois enseignants ne déléguaient pas suffisamment de pouvoirs aux équipes. En effet, nous avons observé que Benoît et Francis avaient tendance à répondre aux questions des élèves et à corriger leurs erreurs sur-le-champ au lieu de les encourager à demander à leurs coéquipiers. Or, selon Cohen (1994), il est important que l'enseignant offre une supervision de soutien et non une supervision directe, telle que le fait Pascale.

Les notions d'interdépendance et de responsabilisation décrites par Johnson & Johnson (1999) sont respectées par deux des trois enseignants. En effet, la tâche que les élèves de Pascale et de Francis ont à faire nécessite la participation et la responsabilisation de chacun. Dans le cas de la deuxième tâche coopérative que propose Pascale, les élèves ont besoin des phrases des autres pour trouver le fruit ou le légume en question. Chacun est responsable de lire sa phrase et d'écouter les autres lire la leur. Dans le cas de Francis, les élèves doivent arriver à un consensus pour décider quelles scènes de la vidéo doivent être modifiées. En contrepartie, la tâche que Benoît propose à ses élèves ne vise pas particulièrement l'interdépendance, puisque les élèves doivent écrire individuellement. Cela ressemble davantage à du travail individuel avec dialogue (Johnson & Johnson, 1999).

En ce qui a trait à la notion d'hétérogénéité, les propos recueillis au cours des entrevues individuelles ne nous permettent pas d'affirmer que les enseignants forment toujours les équipes selon ce principe. En fait, dans le cas de Benoît et de Francis, ce sont généralement les élèves qui choisissent leurs coéquipiers. Nous pouvons supposer que les enseignants laissent le soin aux élèves de former leurs équipes croyant que ceux-ci se sentent ainsi plus à l'aise. Mentionnons que le sentiment d'appartenance à un groupe chez les élèves du secondaire est fort (Cloutier, 1996; Claes, 1983). Quoiqu'il en

soit, selon les recherches de Johnson & Johnson (1992), Kagan (1995) et Slavin (1985), les groupes hétérogènes sont ceux qui permettent de maximiser les apprentissages, de favoriser l'ouverture d'esprit et de stimuler la créativité.

Ceci dit, il faut savoir que le succès de la pédagogie de la coopération ne tient pas qu'à ces facteurs considérés essentiels par Johnson & Johnson (1994). En fait, il est primordial que les tâches coopératives soient bien préparées par l'enseignant pour permettre l'émergence de conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs. Notons que ceci n'a pas été observé en classe, du moins pas de façon explicite.

Enfin, la mise en œuvre de la pédagogie de la coopération par les enseignants est parfois incomplète. Il est important de rappeler que le contexte scolaire du secondaire présente actuellement certaines contraintes non-négligeables freinant parfois la mise en œuvre stratégies pédagogiques efficaces. D'abord, le budget pour les formations des enseignants est limité. Bien souvent, un seul enseignant par matière peut assister à un colloque de perfectionnement. Quant aux formations offertes lors des journées pédagogiques, elles sont relativement courtes par rapport à la quantité d'éléments à couvrir, ce qui fait en sorte que les thématiques sont bien souvent présentées en surface. De plus, le fait que les enseignants du secondaire aient plusieurs groupes les empêche d'optimiser le bon fonctionnement du travail coopératif. Aussi, le manque de concertation entre les enseignants d'année en année fait partie de la source du problème de l'enseignement de l'anglais au Québec.

5.4.2 Les dérives à éviter

Les enseignants ont exprimé lors des entrevues que l'application de la pédagogie de la coopération entraîne parfois certaines dérives. Les élèves ont également exprimé quelques propos et les observations nous ont permis de recueillir des données à ce sujet. Tout d'abord, les tâches que les élèves ont réalisées lors des observations en classe

exigeaient toutes que ceux-ci interagissent en anglais entre eux. Or, nous avons remarqué que cette directive n'est pas nécessairement respectée par les élèves. En fait, nous avons observé que les élèves s'expriment en anglais avec l'enseignant, mais qu'ils ne s'expriment pas toujours en anglais entre eux. Il s'agit donc d'une dérive possible dans une classe d'anglais langue seconde. Si les élèves s'expriment en français pendant la réalisation des tâches, est-ce que cela justifie l'utilisation de cette pédagogie dans une classe d'anglais? Comment l'enseignant peut-il faire en sorte que tous ses élèves s'expriment dans la langue seconde? À notre connaissance, peu de chercheurs se sont penchés sur la question. Ceci dit, les enseignants ayant participé à notre recherche ont mentionné qu'ils utilisent divers moyens pour encourager leurs élèves à parler en anglais en classe : des encouragements, des life savers, une tuque, etc. Ces moyens peuvent aider au développement de la motivation à parler en anglais en classe, mais ce n'est pas toujours ce qui se produit. Nous pouvons ainsi prétendre que les interactions entre les élèves représentent un défi pour les enseignants.

Benoît relève une autre dérive : la possibilité que les élèves répètent les erreurs des autres. Par exemple, si un élève dit : « He have a car » et qu'un autre réutilise cette formulation erronée, Benoît croit que cela peut devenir un « problème ». Or, mentionnons que les auteurs dont Cohen (1994) et Germain (1993) ne considèrent pas que les erreurs de syntaxe ou de prononciation sont nuisibles. L'important est d'encourager les élèves à s'exprimer dans la langue seconde.

À l'instar de Cohen (1994), Pascale estime que l'application de la pédagogie de la coopération demande à l'enseignant de faire beaucoup de gestion de classe, d'où l'importance de circuler constamment dans la classe et de superviser le processus.

Quant à Francis, ses propos recourent ceux de Cohen (1994) lorsqu'il souligne le fait que certains élèves travaillent parfois plus que les autres dans l'équipe. Les propos des élèves recourent les siens. Mentionnons que, à la fin de chaque projet d'étape réalisé en coopération, Francis leur demande de s'autoévaluer et de faire de la coévaluation

pour que la note obtenue par chaque élève soit représentative du travail fait. C'est d'ailleurs ce que plusieurs auteurs dont Legendre (n.d.) et Lussier & Turner (1995) suggèrent. Nous pouvons présumer que ceci incite les élèves à investir plus d'efforts au sein de l'équipe.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons remarqué que les enseignants parlent beaucoup de rôles distincts lorsqu'ils définissent la pédagogie de la coopération. Pourtant, un des objectifs de cette pédagogie ne consiste pas à donner des tâches distinctes aux élèves. Apprendre en coopération nécessite de se pencher sur la même tâche ensemble. Si chacun travaille individuellement sur sa partie de la tâche, comme dans le cas de Benoît, il semble normal qu'il n'y ait pas de conflits sociocognitifs ni de coconstruction des savoirs. Le fait d'insister sur les rôles spécifiques tels que le directeur, le secrétaire peut aussi amener cette dérive. Les enseignants l'ont d'ailleurs mentionné lors des entrevues. Il faut savoir que le rôle principal de tout coéquipier est de travailler en coopération avec les autres et de profiter du fait qu'ils sont nombreux pour apprendre et comprendre. Ceci dit, rien n'empêche de donner des rôles particuliers à certains élèves. Il importe alors qu'ils soient appelés à changer de rôle d'une fois à l'autre afin de se former dans l'exercice de tous les rôles. Quoiqu'il en soit, il faut toujours tenir compte des deux rôles majeurs pour tous : participer et communiquer.

Par ailleurs, lors des observations en classe, nous avons remarqué que les élèves de Francis ne travaillaient pas toujours sérieusement, qu'ils ne s'engageaient pas de façon soutenue dans la tâche et qu'ils avaient tendance à profiter de la présence de leurs coéquipiers pour parler de choses et d'autres. C'est d'ailleurs ce que Meirieu (1996) décrit comme le problème de la « dérive fusionnelle », c'est-à-dire que les groupes coopératifs discutent parfois de choses ayant peu à voir avec la tâche à effectuer. Cette situation s'observe souvent lorsque les groupes sont formés par affinités. Comment l'enseignant peut-il faire en sorte que les élèves demeurent engagés dans la tâche? Nous pouvons supposer qu'il est important que les élèves n'aient pas trop de temps pour effectuer la tâche demandée, pour ne pas les inciter à se désengager de la tâche.

Ajoutons que, selon Meirieu (1996), il est essentiel que les élèves ne travaillent pas toujours en équipe pour ne pas nuire à la qualité de leur travail. La diversification des types de pédagogie est primordiale pour ne pas risquer « *d'enfermer l'individu dans un seul mode d'appropriation des savoirs, peut-être très fécond, mais qui pourrait, à terme, le décourager d'entreprendre seul des investigations individuelles* » (ibid. p.79). Dans cette perspective, il est possible d'affirmer qu'il vaut mieux utiliser des tâches coopératives en parallèle à du travail individuel, en dyade ou en grand groupe (Morissette, 2002) pour ainsi privilégier une approche variée de l'enseignement.

CONCLUSION

En guise de conclusion, rappelons que cette recherche a été entreprise afin de décrire les représentations que des enseignants ont de l'enseignement d'une langue seconde, de connaître et comprendre les représentations qu'ils ont de la pédagogie de la coopération et d'identifier les moyens qu'ils utilisent pour la mettre en œuvre dans leurs classes.

Pour ce faire, trois études de cas ont été réalisées avec des enseignants d'anglais langue seconde utilisant la pédagogie de la coopération. Nous avons fait des entrevues individuelles avec les enseignants, des observations en classe et des entrevues collectives avec des élèves.

Les résultats de notre recherche indiquent que la communication orale occupe une place importante dans les classes des enseignants. De plus, les résultats montrent que la contextualisation des apprentissages est une préoccupation majeure des enseignants. En revanche, ils illustrent que la pédagogie de la coopération est parfois confondue avec un simple travail d'équipe et qu'elle est généralement appliquée sans que les enseignants aient des intentions pédagogiques particulières pour favoriser les conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs. Enfin, ils montrent que des dérives peuvent survenir lors du travail coopératif. De ce point de vue, sans doute serait-il important d'offrir plus de formations sur ce type de pédagogie pour que les enseignants puissent mieux connaître ses fondements.

La présente recherche a plusieurs retombées. D'un point de vue théorique, elle permet d'apporter une contribution supplémentaire aux recherches ayant été effectuées sur la pédagogie de la coopération, en traitant plus particulièrement de l'enseignement de l'anglais langue seconde au secondaire au Québec. Elle permet aussi d'approfondir la connaissance des représentations que des enseignants d'anglais langue seconde du secondaire ont de la pédagogie de la coopération. Étant donné que les concepts de conflits sociocognitifs et de coconstruction des savoirs sont encore peu connus et peu

exploités en classe, cette recherche renforce la nécessité de la formation initiale et continue des enseignants sur le sujet. Ajoutons que la théorie et les résultats de cette recherche présentent des éléments utiles pour les étudiants en éducation et pour les enseignants qui souhaitent améliorer leurs pratiques.

Sur le plan pratique, cette recherche met en lumière les façons avec lesquelles la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde est mise en œuvre, ce qui permet de dresser un portrait réaliste de la situation actuelle. Elle permet également de mettre à jour les dérives possibles lors de l'application de la pédagogie de la coopération et les conditions à mettre en place pour les éviter. Enfin, les résultats de notre étude permettent de souligner la nécessité d'accompagner les enseignants pour que la mise en œuvre de la pédagogie de la coopération soit plus efficace et davantage au service de la qualité des apprentissages des élèves.

Les limites de cette étude concernent des aspects méthodologiques. D'abord, le fait que nous ayons fait une collecte de données avec seulement trois participants ne nous permet pas de généraliser les résultats à tous les enseignants. Puis, l'observation de la manifestation des conflits sociocognitifs et de la coconstruction de savoirs est complexe et subtile. Conséquemment, il est possible que certains éléments nous aient échappé lors des observations en classe. Par ailleurs, dans le présent texte, nous avons étudié certains éléments liés à la pédagogie de la coopération en enseignement de l'anglais langue seconde au secondaire : la contextualisation, les conflits sociocognitifs et la coconstruction des savoirs. Nous aurions pu traiter de plusieurs autres concepts tels que la motivation, la fossilisation, l'interlangue, etc., mais nous avons dû nous limiter.

Finalement, cette étude suggère différentes pistes de recherches futures. Par exemple, il serait intéressant de traiter de l'évaluation des apprentissages par l'enseignant et par les pairs suite à l'exécution de tâches coopératives. Il serait aussi nécessaire de se questionner sur les interactions verbales en classe d'anglais langue seconde et sur les moyens pour faire en sorte que les élèves s'expriment en anglais entre

eux en tout temps. Ensuite, il serait pertinent d'approfondir la question des conflits sociocognitifs et de la coconstruction de savoirs. Enfin, cette recherche pourrait également être effectuée dans d'autres disciplines scolaires.

Pour terminer, nous croyons que, même lorsque la pédagogie de la coopération est appliquée en tenant compte des concepts de conflits sociocognitifs et de coconstruction des savoirs dans un contexte réel et significatif, il ne faut pas y voir une panacée susceptible de contrer l'échec scolaire et les problèmes pédagogiques (Baudrit, 2005; Morissette, 2002). De plus, les tâches coopératives ne mènent pas toujours à la coconstruction des savoirs et au développement de compétences. La structure des tâches doit être très bien orchestrée et l'application de ce type de pédagogie exige le respect de principes de base et la compréhension des fondements qui lui sont propres. Ajoutons qu'elle ne peut pas être efficace si l'enseignant se laisse aller à une quelconque improvisation. D'une part, il ne lui suffit donc pas d'une formation de quelques heures pour bien comprendre les fondements de la pédagogie de la coopération et pour être en mesure de l'appliquer adéquatement en classe. D'autre part, une pratique réflexive fondée sur des bases théoriques solides est essentielle. Le jeu en vaut certainement la chandelle... Des recherches le prouvent...

RÉFÉRENCES

Abrami, C.P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S., Howden, J. (1996) *L'apprentissage coopératif*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Association des cadres scolaires du Québec (2004) « Avis de l'ACSQ au ministre de l'éducation au sujet de l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire ». *Commission professionnelle des services éducatifs*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Aylwin, U. (1994) Le travail d'équipe : pourquoi et comment? *Pédagogie collégiale*. 7(3), 28-32.

Arborio, A-M., Fournier, P. (2005) *L'observation directe*. Sous la direction de François de Singly (2^e éd). Paris : A. Colin.

Bailly, N., Cohen, M (n.d.) « L'approche communicative ». Récupéré en avril 2006 de http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html.

Baudrit, A. (2005) *L'apprentissage coopératif: origines et évolution d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Bélair, L.M. (2005) « Les outils d'observation ». Dans N. Rousseau (dir.) *Se former pour mieux superviser* (pp. 125-144). Montréal : Guérin.

Blanc, M., Hamers, J.F. (2000) *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Cloutier, R. (1996) *Psychologie de l'adolescence* (2^e éd.). Montréal : G.Morin.

Cohen, E.G. (1994) *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Cohen, E.G. (2001) « La construction sociale de l'équité dans la classe ». Dans *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Ouellet F. (pp. 141-162) Publication en collaboration avec l'Harmattan. Québec : Presses de l'Université Laval.

Corriveau, G. (2005) *L'équilibre des compromis*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

Cyr, P. (1996) *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Aujou : Centre éducatif et culturel.

Davidson, N. (1998) « L'apprentissage coopératif et en collaboration : une tentative d'unification ». Dans *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Thousand J.S., Villa R.A., Nevin A.I (pp.63-102). Montréal : Les Éditions Logiques.

Defays, J-M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Belgique: Mardaga éditeur.

Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.

Deshaies, P.A. (1985) *Intégration de l'auditif et du visuel par une approche éclectique de l'enseignement de la langue seconde au Québec*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

Develay, M. (2004) *Donner du sens à l'école*. Issy-les-moulineaux: ESF France.

Dubois, L., Dagau. P.-C (n.d.) « L'apprentissage coopératif ». Université de Genève. Récupéré en mars 2005 de <http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/cooperation.htm>.

Ellis, R. (1991) *Second language acquisition and language pedagogy*. Philadelphia : Multilingual Matters.

Ellis, R. (1999) *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: J. Benjamins.

Gardner (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London : Edward Arnold Publishers.

Gazaille, M. (2001) *Contexte multimédia et motivation étudiante en apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

Germain, C. (1993) *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* (2^e éd.). Collection dirigée par Claude Germain. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Galison, R & Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Giannas, V (2001) *Effets de l'approche coopérative/ communicative sur la motivation d'apprendre l'anglais d'élèves en milieu défavorisé*. Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal.

Giordan, A. (1998) *Apprendre*. Paris : Belin.

Gouvernement du Québec (2001) *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2004) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Halliday, M.A.K. (1975) *Learning how to mean- Explorations in the Development of Language*. Londres : Edward Arnold.

Héraud, J.-L., Prouchet, M. (1999) *Penser pour apprendre : regard critique sur l'éducation cognitive à l'école*. Paris : Hatier.

Howden J., Kopiec M. (2000) *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal: Chenelière/ McGraw-Hill.

Jakobovits, L.A. (1970) « Preface : Authenticity in Foreign Language Teaching ». Dans *Communicative Competence: An experiment in Foreign-Language Teaching*. S. Savignon. Philadelphia : The Center for Curriculum Development.

Jonnaert, P., Masciotra, D. (2004) *Constructivisme: choix contemporains*. Ste-Foy : Éditions Presses de l'Université du Québec.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1992) *Positive Interdependence: the heart of cooperative learning*. Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec E.J. (1994) *Cooperative Learning in the classroom*. Virginia: Éditions ASCD.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1998) *Advanced Cooperative Learning* (3e éd.). Edina: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999) *Learning together and alone* (5e éd.). Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, K.E. (1995) *Understanding communication in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Kagan, S. (1995) *We can talk: Communicative learning in the elementary ESL classroom*. Washington DC : Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004) *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

Krashen, S.D. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New Jersey: Englewood Cliffs.

L'Écuyer, R. (1990) *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, (2004) « Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires ». Dans Jonnaert, P., Masciotra, D. (dir.) *Constructivisme: choix contemporains* (pp.51-92). Ste- Foy : Éditions Presses de l'Université du Québec.

Legendre, M.F. (2005) « Le constructivisme en éducation, deux figures clés : Jean Piaget et Lev Vygotsky » Dans Clermont et Tardif. *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e éd.) (pp. 333-373). Montréal : G. Morin.

Legendre, M.F. (n.d.) « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages ». Récupéré en avril 2007 de <http://www.cslaval.qc.ca/>.

Liang, X, Mohan, B.A., Early, M. (1998) « Issues of Cooperative Learning in ESL Classes : A Literature Review. » *TESL Canada Journal*. 15, 13-23.

Lightbown, P., Spada, N. (1999) *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press.

Lussier, D., Turner, C.E. (1995) *Le point sur l'évaluation en didactiques des langues*. Collection dirigée par Claude Germain. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Mantle-Bromley, C. (1995) Positive attitudes and realistic beliefs : Links to proficiency. *The Modern Language Journal*. 79, 372-386.

Meirieu, P. (1995) *La pédagogie, entre le dire et le faire*. Paris : ESF France.

Meirieu, P. (1996) *Itinéraire des pédagogies de groupe* (6e éd). Lyon : Chronique sociale.

Morissette, R. (2002) *Accompagner la construction des savoirs*. Avec la collaboration de Micheline Voynaud. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Murray, F.B. (1998) « La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement ». Dans Thousand, J.S., Villa, R.A., Nevin, A.I. *La création et l'apprentissage coopératif*. (pp.43-62) Montréal : Éditions Logiques.

Panitz, T. (n.d.) « Why more teachers do not use collaborative learning techniques? », Récupéré en mars 2007 de <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/whyfewclusers.htm>.

Perrenoud, P. (2000) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Poupart, J. (1997) *La recherche qualitative*. Québec : G. Morin.

Presseau, A., Martineau, S. (2004) « Le travail en équipe dans l'esprit de l'enseignement stratégique ». Dans *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Sous la direction d'Annie Presseau. (pp.102-118) Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.

Sabourin, M., Sinagra, C. (1996) *Apprendre la démocratie*. Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.

Sabourin, M. (2003) « L'apprentissage coopératif en vue d'une définition englobante et inclusive ». Présenté dans le cadre des discussions de la REF (Recherche, éducation et formation). Article non-publié. Genève.

Scallon, G. (2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Sharan, Y., Sharan, S. (1992) *Group Invesigation: Expanding cooperative learning*. New York: Teacher's College Press.

Skehan, P. (1989) *Individual differences in second-language learning*. London: E. Arnold.

Slavin, R. (1983) *Cooperative Learning*. New York: Longman.

Slavin, R. (1995) *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais. (2001) *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*. Mars 2001. Québec : Patrimoine Canadien.

Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais (2007) <http://speaq.qc.ca/>.
Statistique Canada (2007) <http://www.statcan.ca/>.

Tardif, M., Lessard, C. (2004) *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Appendice A

Formulaire de consentement de l'enseignant

Formulaire de consentement de l'enseignant¹

Je soussigné _____ consens à participer à une recherche ayant pour but de comprendre les représentations et de connaître les pratiques d'enseignants d'anglais langue seconde face à la pédagogie coopération.

J'accepte que l'étudiante à la maîtrise en science de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Geneviève Poulin, fasse des observations dans ma classe. Je m'engage également à participer à un entretien, d'environ une heure, qui sera enregistré sous forme audio à l'endroit et au moment qui me conviendront. Quelques semaines plus tard, je participerai à une courte rencontre dans le but de valider les données recueillies par la chercheure.

Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche sont strictement confidentielles. Toutes les données seront conservées pendant un an, puis détruites. Aucune allusion à mon nom ou à celui de mon école ne sera mentionnée dans l'analyse des résultats. Seuls le nombre d'années d'expérience et le niveau d'enseignement seront nécessaires.

Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Je suis conscient que cette recherche ne pose pas de risques ni social, ni psychologique, mais qu'elle me permettra d'enrichir ma compréhension de la pédagogie de la coopération et de l'enseignement de l'anglais langue seconde tout en partageant mon expérience avec ce type de pédagogie. Enfin, je sais qu'aucune rémunération, ni contribution me sera attribuée.

Signature du participant

Date

Geneviève Poulin, UQTR

¹ Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-05-105-07.06 a été émis le 11 janvier 2006.

Appendice B

Formulaire de consentement de l'élève

À l'intention des élèves concernés¹

Ta participation à une recherche sur la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde serait très appréciée. Cela dit, avant que tu t'engages à collaborer, voici en quoi consistera ta tâche.

Tu devras participer à une entrevue collective qui se déroulera sur l'heure du midi dans ton local d'anglais pour parler de tes perceptions de la pédagogie de la coopération que ton enseignant adopte en classe. Cette entrevue sera dirigée par Geneviève Poulin, une étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ta collaboration demande au maximum une heure.

Formulaire de consentement de l'élève

Je soussigné _____ consens à participer à une recherche portant sur la pédagogie de la coopération en anglais langue seconde.

J'accepte de participer à une entrevue collective avec quatre à cinq autres élèves de ma classe pour parler de mes perceptions face à la pédagogie de la coopération que mon enseignant adopte en classe.

Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche sont strictement confidentielles; aucune allusion à mon identité ou au nom de l'école que je fréquente ne sera faite dans l'analyse des résultats. Les données seront conservées pendant un an, puis détruites.

Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice : c'est-à-dire, sans que cela ne soit nuisible.

Signature de l'élève

Date

Signature du parent (si moins de 14 ans)

Geneviève Poulin, UQTR

¹ Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-05-105-07.06 a été émis le 11 janvier 2006.

Appendice C

Canevas d'entrevue avec l'enseignant

Canevas d'entrevue avec l'enseignant

1. Introduction

- a) Nom de l'enseignant :
- b) Lieu de travail :
- c) École publique ou privée :
- d) Niveau(x) d'apprentissage des élèves :
- e) Enseignement en anglais régulier/ enrichi ou concentration :
- f) Nombre d'années d'expérience :

2. Présentation des représentations de l'enseignant relatives à l'ALS

- a) Quelles sont les stratégies d'enseignement que vous utilisez en classe? Expliquez et donnez des exemples.
- b) Quelles sont les stratégies que vous utilisez pour favoriser la communication orale?
- c) Quelle est, selon vous, la stratégie plus efficace pour enseigner l'ALS? Pour favoriser l'expression orale? Précisez votre réponse.
- d) Quelles sont les principales attitudes de vos élèves face à l'anglais? Face au cours d'anglais? (motivation, résultats scolaires, etc)
- e) Est-ce que vos élèves parlent en anglais entre eux? Quels moyens utilisez-vous pour vous assurer que vos élèves parlent en anglais en classe.

3. Représentation de la pédagogie de la coopération

- a) Quel est le sens que vous accordez à la pédagogie de la coopération?
- b) Pourquoi l'utilisez-vous? Quels buts poursuivez-vous en utilisant cette pédagogie?
- c) Selon vous, qu'est-ce que la pédagogie de la coopération développe chez l'élève? Quels en sont les avantages?

- d) Est-ce une pédagogie qui vous paraît meilleure qu'une autre? Pourquoi?
- e) Cette pédagogie est-elle favorable à l'apprentissage de l'ALS? Pourquoi? Dans quelle mesure la pédagogie de la coopération aide-t-elle vos élèves à apprendre l'anglais?
- f) Selon vous, quelles sont les perceptions que vos élèves ont de la pédagogie de la coopération?
- g) Lorsque vos élèves travaillent en coopération, rencontrez-vous parfois certains « problèmes »? Que faites-vous pour y remédier?

4. La mise en œuvre d'une activité/ tâche en contexte coopératif

- a) Comment structurez-vous les tâches/les activités qui font appel à la pédagogie de la coopération. Plus précisément, quelles sont les étapes que vous utilisez? (avant/ après/ pendant)
- b) Quelle importance accordez-vous à l'étape de synthèse des apprentissages à la fin de l'activité? En quoi consiste cette étape?
- c) Croyez-vous que les élèves sont en situation de « conflits sociocognitifs » lorsqu'ils travaillent en groupes coopératifs? Sont-ils portés à argumenter, à défendre leur idée, etc? Expliquez votre idée et donnez des exemples.
- d) Croyez-vous que les élèves coconstruisent ensemble des savoirs nouveaux lorsqu'ils travaillent en groupes coopératifs? Justifiez et donnez des exemples.
- e) Pensez-vous que vos élèves apprennent mieux l'anglais seul (travail individuel) ou lorsqu'ils travaillent en coopération? Justifiez votre idée et donnez des exemples.
- f) Pensez-vous que la pédagogie de la coopération est une pédagogie meilleure qu'une autre?

Appendice D

Canevas d'entrevue avec les élèves

Canevas d'entrevue avec les élèves

1. Introduction

- a) Nom des élèves :
- b) École :
- c) Niveau :
- d) Classe d'anglais régulier/ enrichi/ concentration :

2. Représentations de l'apprentissage de l'ALS

- a) Est-ce important pour vous d'apprendre l'anglais? Pourquoi?
- b) Parlez-vous anglais en classe? Sinon, pourquoi pas?
- c) Si vous étiez enseignant d'anglais, comment enseigneriez-vous?
- d) Quelle est la/les stratégie(s) qui vous aide(nt) le plus à apprendre l'anglais (exemples : activités de conversation, activités d'écriture, travail individuel, vocabulaire, lecture, jeux, etc.)?

3. Représentations de la pédagogie de la coopération

- a) Connaissez-vous la pédagogie de la coopération? Qu'est-ce que vous connaissez de ce type de pédagogie?
- b) Est-ce que votre enseignant d'anglais utilise cette pédagogie? À quelle fréquence?
- c) Pourquoi pensez-vous que votre enseignant vous fait travailler en coopération? Quelle est son intention?

- d) Pensez-vous que l'utilisation de la pédagogie de la coopération est une bonne façon de vous faire apprendre l'anglais? Pourquoi?
- e) Aimez-vous travailler en coopération? Pourquoi?
- f) Selon vous, existe-t-il des désavantages à travailler en coopération?
- g) Est-ce qu'il arrive que vous soyez en « conflit » avec d'autres membres de votre équipe? Comment gérez-vous ces conflits (s'ils existent)? Croyez-vous que les conflits sont formateurs? Expliquez et donnez des exemples.
- h) Est-ce que vous discutez? Vous argumentez? Est-ce que vos débats ou vos conflits vous amènent parfois à changer d'idée?
- i) Avez-vous l'impression que vous aidez les autres lorsque vous travaillez en équipe? Est-ce que les autres vous aident?
- j) En terminant, pensez-vous que vous apprenez mieux l'anglais seul (travail individuel) ou lorsque vous travaillez en coopération? Justifiez votre idée.

Appendice E

Codes de l'entrevue avec l'enseignant

Codes de l'entrevue avec l'enseignant

Catégories	Sous-catégories	Codes
Conflits sociocognitifs	Compréhension	csociocomp
	Importance accordée	csocioimp
Coconstruction des savoirs	Compréhension	cocomp
	Importance accordée	coimp
Contextualisation	Compréhension	contcomp
	Importance accordée	contimp
Stratégies d'enseignement utilisées	Stratégies privilégiées	stratenspriv
	Stratégie plus efficace	stratenseff
Représentations pédagogie de la coopération	Sens accordé	pedcosens
	Avantages	pedcoavan
	Limites	pedcolim
	Raisons d'utilisation	pedcorais
	Fréquence d'utilisation	pedcofréq
Étapes de la mise en œuvre	Avant l'activité	misava
	Pendant l'activité	mispen
	Après l'activité	misapre
Synthèse des apprentissages	Importance accordée	syntimp
	Contenu	syntcont

Appendice F

Grille d'observations en classe

Grille d'observation en classe¹

1. Préparation de la situation d'apprentissage (avant le début de l'activité)

L'enseignant...

Éléments à observer	✓ ou -	Commentaires
a) organise la classe		
b) forme les équipes		
c) explique le contenu de l'activité		
d) donne des consignes de travail claires		
- explique la tâche		
- explique le matériel qui devra être utilisé		
- mentionne le thème du travail		
- mentionne les apprentissages visés		
- mentionne les compétences à développer		
- mentionne les connaissances à acquérir		
e) explique l'importance de la collaboration dans l'accomplissement de la tâche		
f) activité contextualisée		
g) langue utilisée pour l'explication de la tâche (français ou anglais)		

¹ Grille d'observation basée sur le modèle de Bélair (2005)

2. Déroulement de l'activité (pendant l'activité)

L'enseignant...

Éléments à observer	✓ ou -	Commentaires
a) Supervise les équipes		
- visite chaque groupe		
- vérifie si les élèves ont bien compris		
- réexplique les consignes si nécessaire		
b) Gère la classe (façons de régler les « problèmes » suivants) :		
- les conflits interpersonnels		
- le bruit dans la classe		
- les élèves/ équipes non-engagées dans la tâche		
- autres		
c) Les élèves s'expriment majoritairement en français ou en anglais		
d) intérêt des élèves		
e) persistance dans la tâche des élèves		
f) autre(s)		

3. Synthèse des apprentissages (après l'activité)

L'enseignant...

Éléments à observer	✓ ou -	Commentaires
- vérifie de ce que les élèves ont appris		
- fait une rétroaction (forces et faiblesses de chaque équipe)		
- autres		

4. Autres commentaires

- a) atmosphère du cours
- b) autre(s)

Légende :

✓ signifie que le comportement est observé.

Une case vide signifie que le comportement n'a pas été observé

- signifie que la situation ne se prêtait pas à l'observation de ce comportement

Appendice G

Sous-dimensions de la grille d'observations

Sous-dimensions de la grille d'observations

1. Contextualisation

Sous-dimensions :

- a) L'activité est-elle porteuse de sens selon les facteurs suivants : âge, milieu, etc.
- b) Y-a-t-il intérêt pour les jeunes?
- c) Y-a-t-il utilité de la tâche pour une réutilisation?
- d) Est-ce une tâche authentique qui exige de relever un défi ensemble?

2. Conflits socio-cognitifs

Sous-dimensions :

- a) Y-a-t-il d'abord un problème de déstabilisation?
- b) Y-a-t-il discussion autour du problème?
- c) Y-a-t-il apport par les élèves de diverses solutions?
- d) Y-a-t-il discussion autour de diverses représentations?
- e) Y-a-t-il débat sur certaines représentations et justifications apportées?
- f) Y-a-t-il déstructuration de certaines représentations?
- g) Y-a-t-il restructuration de certaines représentations?

3. Co-construction des savoirs

Sous-dimensions :

- a) L'élément socio (interactions, qualité relationnelle, participation égale) est-il structuré, organisé et entretenu par l'enseignant?
- b) L'élément constructiviste est-il présent et mis en valeur lors des discussions des élèves?

Appendice H

Activité « Portrait of a Dream School »

Portrait of a dream school

In the following activity, you will design an ideal high school. Each member of the team will be responsible for a specific part of the conception, so it has to be a team effort! At the end of the preparation time, you will have to present your final product to the group.

Student A	Student B
<ul style="list-style-type: none"> • Chooses a principal. (a teacher of ESLS) • Chooses an assistant principal. (a teacher or a student) • Establishes a complete set of rules. • Chooses 3 consequences for disobeying the rules. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suggests a name for the school and draws the exterior. • Creates a logo for the school. (maximum 3 colors) • Decides on a location for the school. (any city in the world) • Invents one aspect that will make the school unique.
Student C	Student D
<ul style="list-style-type: none"> • Decides on a number of students for the size of the school. • Plans the schedule in details. (time, periods, vacation, extras) • Decides on original subjects to add to the schedule. • Prepares a lunch menu for five different days. 	<ul style="list-style-type: none"> • Makes sure the job is done in the appropriate time. • Maintains English speaking in the team. • Organizes 3 different school activities. • Designs school uniforms. (drawing for boys and girls)

Do a serious job... but have fun ! Be different and original !

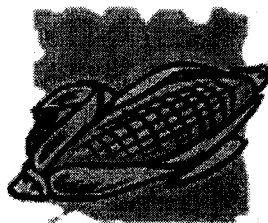
Appendice I

Activité « Fruits and Vegetables »

FRUITS AND VEGETABLES

STUDENT A

1. It makes you cry.
2. It is long.
3. It has a green tail.
4. It is a citrus fruit.
5. Its skin is brown and rough.
6. Kids like it better fried.
7. It has hair.
8. It is red.
9. It is a citrus fruit.

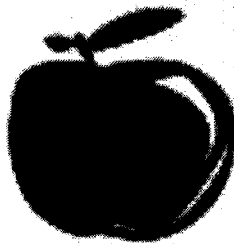


*Adapted from an activity created by Lucye Duquette, France Hurtubise and Marie-Claude Lessard.

FRUITS AND VEGETABLES

STUDENT B

1. You peel it.
2. It is green on the outside.
3. It is long.
4. It is very juicy.
5. You can eat it with ham.
6. Chips are made of this vegetable.
7. It is named after a bird.
8. You put it in a sandwich.
9. You can make lemonade with it.



FRUITS AND VEGETABLES

STUDENT C

1. It can be white, beige or red.
2. Its inside is white.
3. It grows in the ground.
4. It is orange.
5. It grows where it is hot.
6. It can be boiled, baked or mashed.
7. It is a fruit.
8. It makes great juice.
9. It is yellow.



FRUITS AND VEGETABLES

STUDENT D

1. It is great in hot dogs and hamburgers.
2. You can use it to make a salad.
3. It is orange.
4. It is sweet.
5. It is yellow inside.
6. It grows in the ground.
7. It is green and soft inside.
8. It rhymes with potato.
9. It is sour.

